مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٦٥- ٩٢٢ بالعربية، ١-٤١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

ردمد ٣٦٢٠-١٠١٨



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٣ هـ (٢٠٠٣م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» مجلة *كلية الزراعة*، جامعة *الملك* سعود، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أي تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

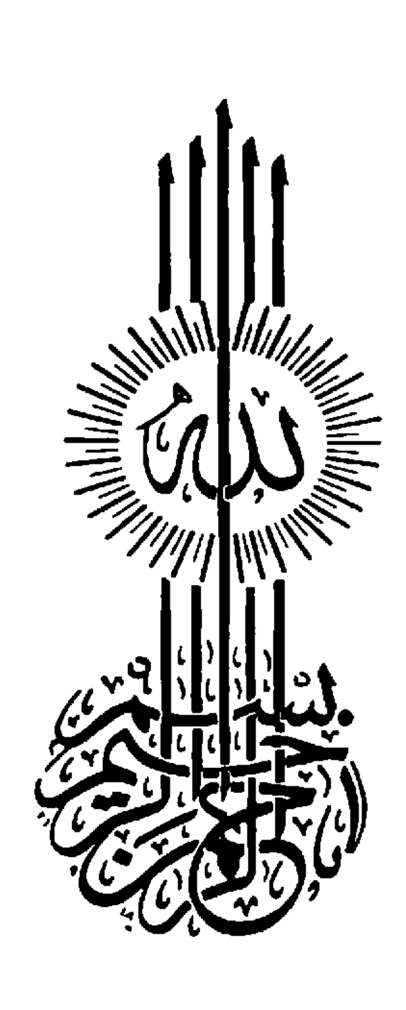
١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية
مجلة جامعة الملك سعود
(العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥ - ٩٢٢ بالعربية، ١-٤١ بالإنجليزية، الرياض (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الخامس عشر

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٣هـ
(٢٠٠٣م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٣هـ

المحتويات

صفحة

اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس ولمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية
مليحان معيض الثبيتي ٤٦٥

مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات
صالح بن عبدالعزيز النصار ٥٢١

إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل
عبدالله بن عمر النجار ٥٤٥

تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن نتجه؟: نظرة دولية مقارنة
إبراهيم بن عبدالله المحيسن ٥٨٩

مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، بمهارات الحاسوب وبرمجياته وكثافة استخدامهم لها في التدريس
عبدالله بن عبدالعزيز بن الهدلق ٦٣٩

المهام التي يؤديها المشرفون التربويون لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين
عثمان بن ناصر البريكان ٧١١

مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في الإشراف
طلال بن محمد المعجل وعبدالله بن سعد اليحيى ٧٥١
أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات
صالح بن مبارك الدباسي ٧٧٣
الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة
عبدالعزيز راشد النجادي ٧٩٧
السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني
زيد عمر عبدالله ٨٣٧
سورة يوسف : قراءة نفسية
مصطفى مولود عشوي ٨٧٩

القسم الإنجليزي

مدى توافق كتب اللغة الإنجليزية الأولية المستخدمة في الجامعات السعودية مع الثقافة السعودية الإسلامية (الملخص العربي)
أحمد بن عمر الحيدري ٤١

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥- ٥١٩ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية

مليحان معيض الثبيتي

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية،

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدّم للنشر في ١٤٢١/٥/١٣هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١١/٢٦هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اتجاهات الأكاديميين الإداريين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت. طبقت الدراسة على جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وعلى عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، وقد بلغ المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة ٩٤٩ فردا منهم ٣٠ عميد كلية، و ١٤٨ رئيس قسم، و٧٧١ عضو هيئة تدريس. أما أداة الدراسة، فكانت عبارة عن استبانة تمثل مقياس الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والرتب، والتكرارات، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت t-test، وتحليل التباين الآحادي I-ANOVA، واختبار شيفيه. وفيما يلي أهم نتائج الدراسة:

١- إجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات الثلاث موضع البحث.

٢- التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية، وكل منهما يعزز الآخر ويدعمه.

٣- البحث العلمي يكافأ بالترقية وزيادة الرواتب، بينما التدريس لا يثمن ولا يكافأ في الجامعات الثلاث مثلما يكافأ النشاط البحثي.

٤- الحصول على الترقية هو العامل الأهم الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى البحث والنشر والتأليف.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي تبعا لمتغير الرتبة العلمية وذلك لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين.

٧- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهاتهم نحو التدريس وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت.

مقدمـــــة

شهد العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين تطورا علميا وتقنيا هائلا أدى إلى إحداث تغيرات وتحولات جذرية في حياة المجتمعات المعاصرة بجميع أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وكان للجامعات الإسهام الأكبر في هذا التقدم العلمي والتقني، وقامت بدور رائد في عملية البناء العلمي والمعرفي والفكري لمجتمعاتها. وتؤدي الجامعات هذا الدور من خلال وظائفها الأساسية المتعارف عليها والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع . فمن خلال التدريس تقوم الجامعات بإعداد الكوادر المهنية المتخصصة والعناصر القيادية المؤهلة بما يتلاءم مع متطلبات التنمية الوطنية، ويلبي الاحتياجات النوعية والكمية لسوق العمل في القطاعات المختلفة، إضافة إلى ترسيخ قيم مجتمعاتها وثوابتها الدينية والأخلاقية لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته. ومن خلال إجراء البحوث الأساسية والتطبيقية تسهم الجامعات في خلق ثروة علمية وتكوين رصيد معرفي يساعد على تقدم المجتمع ورقيه، ويكسب الجامعات مكانة وسمعة علمية متميزة في

الأوساط الأكاديمية ، ومن خلال خدمة المجتمع تستطيع الجامعات توثيق علاقتها بمحيطها الاجتماعي ، وتوظيف ما لديها من قدرات وخبرات وكفاءآت علمية في معالجة مشاكل مجتمعها في قطاعات مختلفة .

ومن بين هذه الوظائف الثلاث تبرز وظيفتا التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية والأبلغ أثرا في حياة المجتمع . وبالرغم من الاعتراف المطلق بأهمية وحيوية التدريس كونه وظيفة أساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي على اختلاف أنماطها وأشكالها ، إلا أن اهتمام الجامعات أصبح مركزا بشكل أكبر على البحث العلمي ، وذلك لما يتحقق من خلاله من اكتشافات وابتكارات علمية وإبداعات معرفية يترتب عليها السمعة والمكانة والتميز في الأوساط الأكاديمية سواء بالنسبة للباحثين البارزين أو للجامعات نفسها . ومن أجل تشجيع البحث العلمي ومكافأته ، ارتبطت الأوضاع الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات من حيث الترقيات وزيادة الرواتب والتعيين الدائم بالإنتاجية العلمية أكثر من ارتباطها بالنشاط التدريسي .

وقد استحوذت وظيفتا التدريس والبحث العلمي على قدر كبير من اهتمام الكتاب والباحثين في شؤون وقضايا التعليم العالي ، وأجريت حولهما العديد من الأبحاث والدراسات ، وحسب اطلاع الباحث فإن جل تلك الأبحاث والدراسات قد أجريت في العالم الغربي وبالذات في الولايات المتحدة الأمريكية . ولذلك رأى الباحث أن الحاجة ماسة إلى إجراء دراسة علمية لمعرفة اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو وظيفتي التدريس والبحث العلمي وطبيعة العلاقة بينهما ، وما تلقيانه من مكافأة في ثلاث من أشهر وأعرق الجامعات العربية ، وهي جامعة الملك سعود في الرياض ، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران وجامعة الكويت في الكويت.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية وظيفة التدريس في الجامعات، إلا أن الاهتمام تركز في كثير منها على وظيفة البحث العلمي، وهذا ما دفع الباحث إلى استقصاء اتجاهات الأكاديميين الإداريين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود في الرياض. وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران، وجامعة الكويت في الكويت نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، والكشف عما إذا كان هناك فروق في اتجاهات المجموعتين تبعا لاختلاف متغيرات الدراسة المتمثلة في الفئة (أكاديميين إداريين وأعضاء هيئة تدريس) والرتبة العلمية والجامعة.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأكاديميين الإداريين(عمداء الكليات ورؤساء الأقسام)وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

١- ما اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة (أكاديميين إداريين وأعضاء هيئة التدريس)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الرتبة العلمية؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها ركزت على تحديد مدى أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي والعلاقة بينهما ومدى مكافآتهما في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الكويت. كما تعد هذه الدراسة - حسب اطلاع الباحث - من أولى الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع في الجامعات الثلاث. والمؤمل أن تتوصل الدراسة إلي نتائج تساعد صانعي القرار في الجامعات الثلاث على اتخاذ التدابير العلمية والعملية المناسبة لتطوير وظيفتي التدريس والبحث العلمي فيها بما يحقق الأهداف المرجوة منها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- كليات جامعة الملك سعود في مقرها الرئيس في الرياض وعددها ١٤ كلية بما في ذلك كلية الدراسات العليا.

- كليات جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران وعددها ٦ كليات من بينها كلية الدراسات العليا، باستثناء منسوبي معهد البحوث.

- كليات جامعة الكويت وعددها ١٣ كلية من بينها كلية الدراسات العليا.

- حملة شهادة الدكتوراه من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت المعينين على رتب أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، باستثناء المحاضرين والمعيدين.

- الذكور من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة الملك سعود في الرياض.

- عمداء الكليات (بما فيهم عمداء كليات الدراسات العليا) ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس الذين كانوا على رأس العمل في الجامعات الثلاث خلال الفترة ما بين الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ، وبداية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المصطلحات الرئيسة التالية للدلالة على ما يلي :

الاتجاهات

الاتجاه عبارة عن شعور إيجابي أو سلبي يتكون لدى الفرد من خلال التجربة، ويؤثر على استجابته وآرائه نحو الأشخاص الآخرين والأشياء والمواقف المختلفة حوله [١، ص ١٠٢] ، وتمثله في هذه الدراسة محصلة درجات المجيبين عن مقياس الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت.

الأكاديميون الإداريون

يقصد بهم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الثلاث موضع البحث والدراسة.

أعضاء هيئة التدريس

يقصد بهم حملة شهادة الدكتوراه في الجامعات الثلاث المعينين على رتب أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد الذين تتمثل أهم واجباتهم المهنية في التدريس والبحث العلمي.

المكافآت

يقصد بها في هذه الدراسة الترقيات وزيادة الرواتب التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس مقابل نشاطهم التدريسي وإنتاجهم البحثي.

أدبيات الدراسة

أولا :خلفية الدراسة

الجامعات مؤسسات علمية مستقلة تستمد هويتها وشرعية وجودها في المجتمع من رسالتها المعرفية التي تتمثل في جانبين أساسيين :أولهما نشر المعرفة ونقل تراث المجتمع العلمي والفكري والثقافي إلى المتعلمين وذلك من أجل الحفاظ على هوية المجتمع الفكرية والثقافية، وإعداد أبنائه للحياة العملية إعدادا علميا مهنيا تخصصيا رفيع المستوى. وثانيهما اكتشاف معارف وابتكارات علمية جديدة من أجل تكوين ثروة معرفية وعلمية تهدف إلى منفعة المجتمع وتلبي حاجاته ومتطلباته وتسهم في تنميته وتقدمه ورقيه . من خلال هذه الرسالة المعرفية المهمة تقوم الجامعات بدور حيوي في حياة مجتمعاتها مما جعل البعض يصفها بأنها المحرك الأساسي للنمو الاقتصادي والتقدم الاجتماعي والمصدر الجوهري لبناء كيان المجتمع الفكري والمعرفي. ولذلك أصبحت الآمال معلقة على الجامعات في تحقيق مستقبل أفضل لشعوب العالم المختلفة في عصر أصبحت فيه ثروة العلم والمعرفة أكثر أهمية من الثروات الطبيعية والموارد المادية [٢، ص ٢٩]. وتؤدي الجامعات رسالتها المعرفية هذه من خلال ثلاث وظائف أساسية هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع . ومن بين هذه الوظائف يبرز التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية [٣، ص ٤٨].

فمن خلال التدريس الجيد تستطيع الجامعات أن تسهم بشكل فعال في تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات التي تساعد على إعدادهم إعدادا علميا وفكريا وأخلاقيا ومهنيا تخصصيا عاليا بما يتلاءم مع الاحتياجات

النوعية والكمية للتنمية الشاملة في المجتمعات المعاصرة، وما تتطلبه أسواق العمل من الكفاءات البشرية المؤهلة . وهذا بلا شك يمثل جانبا مهما وحيويا من جوانب الرسالة المعرفية للجامعات في الوقت الحاضر . ومن خلال البحث العلمي الجاد تستطيع الجامعات التوصل إلى اكتشافات واختراعات علمية وإبداعات فكرية تسهم في ابتكار المعرفة وإثرائها وتطويرها في شتى الحقول والميادين . وهذا يمثل الجانب الحيوي الآخر من رسالة الجامعات المعرفية.

ويعتبر أعضاء هيئة التدريس هم ثروة الجامعات الحقيقية وأثمن مواردها لأنهم مصدر العطاء العلمي والمعرفي والإبداع الفكري في الجامعات . فمن خلال جهودهم وتفانيهم وما يستثمرونه من وقتهم وطاقتهم وفكرهم، سواء في مجال التدريس أو مجال البحث العلمي تستطيع الجامعات أن تؤدي وظائفها بشكل إيجابي وفعال . ويؤكد هذا ما قاله جاك شوستر Jack Schuster بأن نوعية الجامعة إنما تتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس فيها. "The quality of an academic institution is determined by the quality of it's faculty members" [٤، ص ٣٣].

وبينما يسود الاعتقاد لدى البعض بأن التدريس والبحث العلمي يمثلان من الناحية المهنية دورا مهنيا واحدا بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وأنهما عبارة عن وجهين لعملة واحدة، إلا أن نتائج العديد من الأبحاث والدراسات العلمية القديمة والحديثة التي تناولت وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات تؤكد بشكل واضح على أن هاتين الوظيفتين تمثلان في حقيقة الأمر دورين مهنيين مختلفين في التوقعات والالتزامات والمسؤوليات التي يتطلب أداؤها مهارات وقدرات وخبرات مختلفة، ويحتاج الوفاء بها قدرا كبيرا من وقت وجهد وفكر أعضاء هيئة التدريس [٥ ، ص ٦٩١ ؛ ٦، ص ٥٤ ؛ ٧، ص ١٧٢ ؛ ٨، ص ١٥أ؛ ٩، ص ٣١ ؛ ١٠، ص ١٨٨ ؛ ١١، ص ٦٤٧ ؛ ١٢، ص ص ٢٠ - ٢١].

ومن منظور مفهوم الدور تجدر الإشارة هنا إلى ما ذكره ستيفن إدجل Stephen Edgell من أن محدودية الوقت والجهد scarcity of time and energy تؤدي لامحالة إلى وجود نوع من صراع الأدوار role conflict بالنسبة لأولئك الذين هم ملزمون بأداء متطلبات أكثر من دور في آن واحد ولاسيما في المجالات المهنية، وذلك لأن الوفاء بمستلزمات دور معين يكون في الغالب على حساب العطاء والنجاح في الدور الآخر [١٣، ص ٣١٩]. ومن نفس المنظور يؤكد وليم جود William Goode على أن الأشخاص الذين يؤدون أكثر من دور، وبالذات في مجالات العمل يواجهون ما أسماه بتوتر الأدوار role strain، وفي هذه الحالة تصبح المشكلة هي في قدرتهم على توزيع وقتهم وجهدهم على تلك الأدوار بشكل متوازن من أجل التقليل من ذلك التوتر. ويضيف جود أنه يزداد الالتزام بالدور commitment كلما كان هناك مكافأة متوقعة لأداء متطلباته سواء كانت مكافأة مادية أو معنوية [١٤، ص ص٤٨٧- ٤٨٨].

في مجال العمل الأكاديمي أظهرت نتائج الكثير من الأبحاث والدراسات العلمية أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون ما أسماه أدجل بصراع الأدوار، وذلك من منطلق محدودية الوقت التي لا تسمح لهم بأداء متطلبات أدوارهم المهنية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي على الوجه الأكمل. ففي الدراسة المسحية التي طبقتها كارولين مونيCarolyn Mooney في عام ١٩٩١م على ٣٥٤٧٨ من أعضاء هيئة التدريس في ٣٩٢ كلية وجامعة في الولايات المتحدة، أوضحت النتائج أن أساتذة الجامعات يشعرون في أدائهم لعملهم الأكاديمي بقدر كبير من الصراع بين متطلبات أدوارهم التدريسية والبحثية نظرا لعامل ضيق الوقت [٨، ص ١٥أ]. وفي دراسة أخرى طبقت في عام ١٩٩٦م على ١١٤ عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب العلمية في كليات الآداب والعلوم والإدارة في إحدى جامعات البحث العلمي الأمريكية، وجد بأن التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان متعارضانconflicting roles ، وأن مصدر هذا التعارض هو عامل الوقت والجهد، حيث

كلما استثمر أعضاء هيئة التدريس من وقت وجهد في أداء متطلبات والتزامات أحد هذين الدورين كان ذلك على حساب متطلبات والتزامات الدور الآخر [٩ ، ص ٣٦] . ويؤكد هذا ما توصلت إليه دراسة حديثة طبقت في عام ١٩٩٩ على ١٣١ من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في ثلاث جامعات في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث أوضحت نتائجها أن من أهم مصادر ضغوط العمل التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس التعارض بين متطلبات أدوارهم المهنية conflicting demands of professional roles المتمثلة في التدريس والبحث العلمي ، وكثرة متطلبات العمل الأكاديمي ، مما يجعل الكثير منهم يواجهون صعوبة كبيرة في التوفيق بين تلك المسؤوليات والالتزامات المهنية وأدائها بالشكل المطلوب وذلك نظرا لعدم توافر الوقت الكافي [١٥ ، ص ص ٢٩٧ - ٢٩٩].

في الوقت نفسه ، هناك أبحاث ودراسات تشير نتائجها إلى أن التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية وليست تعارضية . فقد أوضحت نتائج دراسة روثمان A. Rothman وبريشو R. Preshaw التي طبقت عام ١٩٧٥م على ٣٥ عضو هيئة تدريس و ١٥٧ طالبا في إحدى الجامعات الأمريكية ، أن التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان مكملان لبعضهما complementary roles ، وأن أعضاء هيئة التدريس المتميزين في مجال البحث العلمي قد حصلوا على تقديرات أعلى عند تقويم الطلاب لأدائهم التدريسي [١٦ ، ص ص ٢٣ - ٣٣] . وفي دراسة قامت بها روث نيومن Ruth Neuman في عام ١٩٩٢ م من خلال مقابلات أجرتها مع ٣٣ من وكلاء جامعات وعمداء كليات ورؤساء أقسام لمعرفة وجهات نظرهم حول العلاقة بين التدريس والبحث العلمي ، أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة قد نظروا إلى التدريس والبحث العلمي على أنهما نشاطان يعزز كل منهما الآخر ، وأن العلاقة بينهما علاقة تكاملية ، حيث إن النشاط البحثي يساعد على تطوير وتحسين المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس ، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على حداثة وجدة المعلومات التي يتعلمها منهم الطلاب

[١٧ ، ص ص ١٦١ – ١٦٢]. ويعزز مفهوم التكامل بين التدريس والبحث العلمي الدراسة التي قام بها توماس نوزر Thomas Noser وزملاؤه في عام ١٩٩٦م التي طبقت على ٣٤٤ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات والجامعات الأمريكية، حيث أوضحت نتائجها أن العلاقة بين التدريس والبحث العلمي علاقة تكاملية إيجابية، وأن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس تساعد على تحسين وتطوير أدائهم التدريسي في قاعات الدراسة [١٨ ، ص ص ٣١٤ – ٣١٩].

وبالرغم مما تؤكده أدبيات التعليم العالي من أن التدريس والبحث العلمي هما أهم وظائف الجامعات، وأن إحداهما لا تقل أهمية وحيوية عن الأخرى، حيث من خلالهما تستطيع الجامعات أن تؤدي وظيفتها المعرفية في المجتمع بالشكل الذي يخدم مصلحته ويعالج مشاكله وقضاياه، ويلبي احتياجاته ويحقق طموحاته وتطلعاته . وبالرغم مما تؤكده الجامعات في سياساتها العامة وأهدافها الرسمية المعلنة من أن التدريس والبحث العلمي وظيفتان لهما نفس القدر من الأولوية والأهمية، إلا أن العديد من الأبحاث والدراسات العلمية تؤكد أيضا بأن معظم الجامعات ولاسيما ذات السمعة العلمية المرموقة أصبحت تركز اهتمامها على البحث العلمي أكثر من التدريس وبالأخص على مستوى البكالوريوس . ففي الدراسة المقارنة التي قامت بها أنجرد موزز Ingrid Moses على بعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وألمانيا، والسويد، وأستراليا، وجدت أن البحث العلمي يلقى من الدعم والتشجيع والمكافأة أكثر مما يلقاه التدريس [١٩ ، ص ص ٤٥٠ – ٤٥٥] . كما أوضحت نتائج إحدى الدراسات المسحية التي طبقت في عام ١٩٩٠م على ٤٥٤ من مديري ووكلاء الجامعات و ٢٧٣٠ عضو هيئة تدريس في عدد كبير من الجامعات في الولايات المتحدة أن للبحث العلمي في الجامعات الأمريكية الأولوية على التدريس من حيث الوزن والأهمية عند الترقيات وزيادة الرواتب [٢٠ ، ص ص ١٣٥ – ١٣٦].

ويؤكد هذا التوجه أيضا نتائج الدراسة المقارنة التي قام بها كل من فيلب آلتباك Philip Altbachوليونيل لوس Lionel Lewis والتي طبقت على ما يقرب من ٢٠٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات في المكسيك، والبرازيل، وتشيلي، وبريطانيا، وألمانيا، والسويد، وهولندا، وهونج كونج، واليابان، وكوريا الجنوبية، وأستراليا، وروسيا، وإسرائيل، والولايات المتحدة، حيث أوضحت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس في الدول موضع البحث باستثناء البرازيل، وروسيا، وكوريا يرون أن جامعاتهم تكافئ البحث العلمي وتوليه عند اتخاذ قرارات الترقية أهمية أكثر مما تولي التدريس [٢١، ص ٥٤]. وفي الكويت أوضحت نتائج دراسة عبد المحسن حمادة التي طبقت على عينة مكونة من ١٦٨ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت أن ٨٨,٦٪ ممن طبقت عليه الدراسة يرون أن إدارة الجامعة تولي البحث العلمي قدرا كبيرا من الأهتمام والدعم والتشجيع [٢٢، ص ٣٥]. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن لوائح وأنظمة ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وجامعة الكويت تعطي للإنتاج العلمي والنشاط البحثي أهمية أكثر ووزنا أكبر مما تعطي للتدريس وخدمة الجامعة والمجتمع عند النظر في ترقيات أعضاء هيئة التدريس، شأنها في ذلك شأن غيرها من الجامعات في معظم بلدان العالم [٢٣، ص ٢٠؛ ٢٤، ص ١٠].

تركيز الجامعات على البحث العلمي في لوائحها وأنظمتها الوظيفية ودعمه ومكافأته بالترقيات والتعيين الدائم جعل معظم أعضاء هيئة التدريس أيضا يوجهون اهتمامهم إلى النشاط البحثي أكثر من التدريس، مع وجود تفاوت كبير بينهم في حجم ونوع الإنتاج العلمي. فقد أوضحت الدراسة المسحية التي قامت بها مؤسسة كارنجي في عام ١٩٩٠م Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching أن نسبة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية الذين يركزون جهودهم ونشاطهم على البحث العلمي من أجل الترقية قد ارتفعت من ٤٤٪ في عام ١٩٧٠م إلى ٨٥٪ في عام ١٩٩١م

[٢٥ ، ص ٤٧] . والواقع أن الاهتمام بالبحث العلمي ليس مقصورا على أساتذة الجامعات الأمريكية ، وإنما أصبح سائدا في جميع الأوساط الأكاديمية . ويؤكد هذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات المسحية المقارنة التي طبقت على ٢٠٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات في الولايات المتحدة وأوروبا واليابان ، حيث كشفت الدراسة أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يركزون اهتمامهم على البحث والنشر والتأليف في الجامعات التي شملتها الدراسة كانت كالتالي : ٩٦٪ في الجامعات الأمريكية ، و ٩٥٪ في الجامعات البريطانية ، و ٩٤٪ في الجامعات السويدية ، و٨٤٪ في الجامعات الألمانية ، و ٨٠٪ في الجامعات اليابانية [٢٦ ، ص ٣٤٥].

طبعا هذا لا يعني أن الجامعات قد تخلت عن التدريس وتحولت إلى مراكز وأكاديميات للبحث العلمي ، فلاتزال الجامعات تقوم بوظيفتها التدريسية ، وسيظل التدريس وظيفة أساسية من وظائف مؤسسات التعليم العالي ، ويؤكد هذا ما أشار إليه كامرون فنتشر Cameron Fincher في حديثه عن جامعات المستقبل ، حيث قال بأنه مهما اختلفت هيكليات جامعات القرن الحادي والعشرين ، ومهما تعددت وظائفها ، فإن التدريس سيبقى مسؤوليتها الأساسية [٢٧ ، ص ٤٢]. وفي الحقيقة ، إن الاشكالية ليست حول أهمية وحيوية وظيفة الجامعات التدريسية وإنما الإشكالية في أن التدريس لا يحظى في الوقت الحاضر بنفس القدر من الاهتمام ولا يثمن مثلما يثمن البحث العلمي في الأوساط الجامعية . " Teaching is given lip service in universities, while research is highly praised and rewarded; and only a blanket 'good work' for teaching a very heavy load." [٢٨ ، ص ٤] .

ويأتي في مقدمة العوامل التي أدت إلى التركيز على البحث العلمي حرص الجامعات على السبق والتميز في مجال الإبداع العلمي والمعرفي . فالاكتشافات العلمية والاختراعات التقنية والإبداعات الفكرية في حقول المعرفة المختلفة لا يمكن أن تتحقق إلا

من خلال الأبحاث والتجارب العلمية الجادة التي تؤدي إلى التوصل إلى مفاهيم وحقائق ونظريات علمية جديدة واختراعات تقنية متطورة. وقد أشار جان دانيال John Daniel إلى أنه كان للجامعات الإسهام الأكبر فيما شهده العالم من اكتشافات علمية رائدة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وأن معظم التقنيات الحديثة التي نعرفها في حياتنا اليومية إنما تم تطويرها في معامل الجامعات ومختبراتها [٢٩، ص ٦]. ومن نفس المنظور يؤكد توماس متشل Thomas Mitchell أن ثورة المعرفة التي عرفها العالم خلال الثلاثين سنة الأخيرة قد تركزت حول التقدم التقني الذي اعتمد بشكل كبير على قدرة الجامعات البحثية وما أنتجته تلك الأبحاث والتجارب العلمية من اختراعات تقنية متقدمة [١٢، ص ٢٠]. هذه الاكتشافات والابتكارات والإنجازات العلمية الرائدة التي حققتها الجامعات المرموقة في العالم المتقدم من خلال البحث العلمي الجاد هي التي أعطت لتلك الجامعات سمعة ومكانة علمية متميزة في الأوساط الأكاديمية حتى على المستوى العالمي وليس أعداد طلابها أو الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فيها. وجدير بالذكر هنا ما أشار إليه كل من جيمز بوجمان James Baughman وروبرت جولدمان Robert Goldman من أن جامعة براون Brown University في الولايات المتحدة تحتل مركزا متقدما في قائمة تصنيف الجامعات الأمريكية نظرا لأن لديها سجل قوي في مجال البحث العلمي، حيث بلغ عدد ما نشرته في عام ١٩٩٧م حوالي ١٧٩٧ بحثا ومؤلفا، مما أكسبها سمعة ومكانة متميزة في الأوساط الأكاديمية الأمريكية، ولذلك أصبح إقبال الطلاب عليها كبيرا رغم ارتفاع رسومها الدراسية. بينما اضطرت كلية أبسالا Upsala College في نيوجرسي إلى إغلاق أبوابها بشكل نهائي في عام ١٩٩٥م مع أن برامجها الدراسية معتمدة من قبل جهات الاعتماد الأكاديمي المختصة، إلا أن ما نشرته لم يتجاوز ٣٥ بحثا ومؤلفا خلال عشر سنوات تقريبا، مما أدى إلى تدني مستوى تصنيفها بين كليات الأربع سنوات في الولايات المتحدة. وقد انعكس ذلك بشكل سلبي على سمعة الكلية العلمية ومكانتها الأكاديمية،

وبالتالي على محدودية أعداد الطلاب المتقدمين إليها رغم أنها خفضت رسومها الدراسية بشكل كبير، إلا أن ذلك لم يكن مجديا أمام تدني سمعتها ومكانتها العلمية [٣٠، ص ٤٤]. "To ascend the hierarchy of academic prestige, a scholar, a department, or a university must actively engage in research and publication " [٧، ص ١٦٣].

السمعة والمكانة العلمية التي اكتسبتها تلك الجامعات مكنتها من الحصول على الدعم المالي من الجهات الحكومية وغير الحكومية لتمويل مشاريعها البحثية، واستقطاب الكفاءات العلمية البارزة من أعضاء هيئة التدريس، واختيار أفضل النوعيات من الطلاب. بل حتى المتخرجين من تلك الجامعات أصبح ينظر إليهم على أنهم أكثر تميزا وأفضل إعدادا من المتخرجين من جامعات أخرى أقل سمعة ومكانة، وأصبحت فرص التوظيف في أسواق العمل التنافسية متاحة لهم أكثر من غيرهم. والواقع أن السمعة والمكانة العلمية البارزة التي حققتها الجامعات المرموقة في العالم المتقدم إنما هي ثمرة لجهود المبدعين من أعضاء هيئة التدريس فيها الذين استثمروا وقتهم وطاقتهم ووظفوا قدراتهم العقلية والفكرية في الإبداع العلمي والمعرفي والفكري عندما تهيأت لهم الظروف الملائمة وتوافرت لهم الإمكانات المناسبة.

وهناك أيضا العامل الوظيفي بالنسبة لأساتذة الجامعات. فمع أن التدريس يستنفد قدرا كبيرا من وقت وجهد أعضاء هيئة التدريس، حيث أشار كرستوفر كلوزن Christopher Clausen في دراسته إلى أن معدل العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية يتراوح ما بين ٦ ساعات في جامعات البحث العلمي و٩ - ١٢ ساعة في غير جامعات البحث العلمي، إلا أن معدل ساعات العمل الأسبوعي الفعلي يتراوح ما بين ٣٣ - ٣٩ ساعة في جامعات البحث العلمي و٤٥-٥٠ ساعة في الجامعات الأخرى، يقضيها أعضاء هيئة التدريس في الإعداد للمحاضرات والتدريس في قاعات الدراسة، وإرشاد الطلاب، والإشراف عليهم في المعامل والمختبرات، وقراءة أوراقهم وبحوثهم،

وإعداد الاختبارات وتصحيحها ونحو ذلك [٣١، ص ٤٢]. وفي دراسة أخرى طبقت على ٩٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة كليفورنيا ، وجد بأن ٩٧٪ ممن شملتهم الدراسة يستنفد التدريس قدرا كبيرا من وقت عملهم، إلا أن ٧٪ فقط منهم الذين حصلوا على جوائز تشجيعية من الجامعة مقابل تميزهم في التدريس [٣٢، ص ١٤]. كما أوضحت أيضا نتائج دراسة حديثة قام بها في عام ١٩٩٩م كل من روبرت زمسكي Robert Zemsky ووليم ميسي William Massy من خلال مقابلات أجريت مع عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في ٦ جامعات و٣ كليات أمريكية أن معدل ساعات العمل الأسبوعي التي يقضيها أساتذة الجامعات في النشاطات التدريسيـــة المختلفة يتراوح مابين ٤٠-٥٠ ساعة في الأسبوع [٣٣، ص٥٦].

وبالرغم من كل هذا الوقت والجهد إلا أن التدريس من الناحية الوظيفية لا يكافأ مثلما يكافأ البحث العلمي ، ولا تعطى له نفس الأهمية والوزن اللذان يعطيان للبحث العلمي عند اتخاذ قرارات الترقية وزيادة الرواتب والتثبيت الوظيفي ، وهذا مما جعل التقدم الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ، سواء من حيث الرتب العلمية أو الرواتب الشهرية معتمدا على إنتاجيتهم العلمية أكثر من فعاليتهم وكفاءتهم التدريسية . وهنا تجدر الإشارة إلى ما ذكره جيمز فيروذر James Fairweather في دراسته التي طبقت على ٤٤٨١ عضو هيئة تدريس في عدد من الجامعات والكليات ذات الأربع سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية . حيث أوضحت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يقضون أقل من ٣٥٪ من وقت عملهم في التدريس وباقي الوقت في البحث معدل رواتبهم السنوية ٥٦١٨١ دولارا ويصل في بعض الجامعات إلى ٦٧٠٠٠ دولار، بينما الذين يقضون ٧٢ ٪ أو أكثر من وقتهم في التدريس وباقي الوقت في البحث والكتابة فإن معدل رواتبهم ٣٤٣٠٧ دولارات في السنة ، والذين عبؤهم التدريسي الأسبوعي أقل من ٦ ساعات معدل رواتبهم ٥٠٩٢٧ دولارا، بينما الذين عبؤهم التدريسي ١٢ ساعة أو أكثر فإن معدل رواتبهم

٣٦٧٩٣ دولارا، وأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم ما بين ١١-٢٩ بحثا منشورا في مجلات علمية محكمة معدل رواتبهم في جامعات البحث العلمي ٤٥٥١٩ دولارا في السنة، والذين لديهم ٣٠ بحثا منشورا أو أكثر معدل رواتبهم ٥٨٠٨٢ دولارا في الجامعات نفسها، ويصل في بعض الجامعات الأخرى إلى ٦٧٥٧٤ دولارا في السنة [٣٤، ص ٤٦].

إضافة إلى ذلك، فإن التدريس لا يضفي على أساتذة الجامعات أي نوع من المكانة أو السمعة أو التميز العلمي في الأوساط الأكاديمية في الوقت الحاضر مهما كان إبداعهم وتفانيهم فيه. ويبرر ذلك بالقول بأن التدريس ليس فيه شئ من الإبداع العلمي والفكري، وأن أي عضو هيئة تدريس يمكن أن يدرس لاسيما على مستوى الدراسات الجامعية، هذا من ناحية، وأنه لا توجد معايير علمية موضوعية دقيقة لقياس مدى كفاءة وفاعلية أداء أساتذة الجامعات في مجال التدريس من ناحية أخرى [٣، ص ص ٤٨-٥٠].

لذلك أصبحت الإنتاجية العلمية هي معيار التميز العلمي والإبداع المعرفي، وارتبط مفهوم العلمية scholarship في الأوساط الأكاديمية بالنشر والتأليف، ولم يعد ينظر إلى أستاذ الجامعة على أنه المدرس العالم scholar teacher، وإنما أصبح ينظر إليه على أنه العالم الباحث scholar researcher. وأهم ما يكافأ به أعضاء هيئة التدريس المتميزون في إنتاجيتهم العلمية هو الترقيات وزيادة الرواتب والتعيين الدائم. بالإضافة إلى ذلك يكافأ الباحثون المتميزون بتقليل العبء التدريسي، والتدريس على مستوى الدراسات العليا، والتعيين في المراكز الإدارية الأكاديمية مثل عميد كلية أو رئيس قسم، والعضوية في المجالس العلمية، ورئاسة اللجان الأكاديمية المهمة في الجامعة، ورئاسة هيئات تحرير المجلات العلمية، وحضور المؤتمرات العلمية، والترشيح للمراكز الاستشارية خارج الجامعة، والحصول على دعم لتمويل مشاريعهم البحثية [٦، ص ٥١؛ ١٠، ص ١٨٩؛ ٣٥، ص٥٨؛ ٣٦، ص ٦١٥؛ ٣٧، ص ٣٤؛ ٣٨، ص ١٠٦].

ثانيا :الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع هذا البحث لم يجد الباحث أية دراسة باللغة العربية ، وهذا ما دفعه إلي التركيز على بعض الدراسات الأجنبية التي أجريت في بعض دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية وأستراليا، وذلك نظرا لعلاقتها المباشرة بموضوع هذه الدراسة ، وقد تناول الباحث كل دراسة على حدها كما يلي:

١ - دراسة كاثرن كاستن Katherine Kasten (١٩٨٤م)

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٣٥ عضو هيئة تدريس في أقسام الدراسات الاجتماعية في إحدى جامعات البحث العلمي الكبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية ، منهم ١١٧ بدرجة أستاذ و١٨ بدرجة أستاذ مشارك ، وذلك لمعرفة علاقة البحث العلمي والتدريس وخدمة الجامعة والمجتمع بالترقيات والرواتب . ومن أهم ما أوضحته نتائج الدراسة ما يلي:

١ - البحث العلمي هو العامل الأهم عند اتخاذ قرارات الترقية ، وأن النشاط البحثي المتميز يعوض جوانب القصور في التدريس.

٢ - الإنتاجية العلمية هي مصدر السمعة والمكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وللأقسام الأكاديمية ، وليس فعالية التدريس.

٣ - التدريس يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية عند الترقية ، وأن التميز والإبداع فيه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعوض القصور في مجال البحث العلمي.

٤ - خدمة الجامعة والمجتمع تعتبر وظيفة ثانوية وليس لها تقريبا أي أهمية أو وزن في الترقيات.

٥ - زيادة رواتب أعضاء هيئة التدريس تعتمد كليا على إنتاجيتهم العلمية ، وأن الجانب الكمي في الإنتاجية العلمية يطغى على الجانب النوعي ، بحيث كلما زاد عدد الأبحاث والمؤلفات المنشورة زادت الرواتب.

أما التميز في التدريس فيكافأ في الغالب من خلال ما يسمى بجوائز التدريس الفعال [٣٩، ص ص ٥٠٦ - ٥٠٩].

٢ - دراسة بيتر جريه Peter Gray وزملائه (١٩٩١م)

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٣٠٢ منهم ١٧٨٥ رئيس قسم، و٥٢٢ عميد كلية، و ٢٢٣ وكيل جامعة، و ٢٠٧٧٢ عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب العلمية والأقسام الأكاديمية في ٤٧ جامعة من جامعات البحث العلمي في الولايات المتحدة، وذلك للتعرف على وجهات نظرهم نحو التوازن في أنظمة الترقيات بين البحث العلمي والتدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

١ - ٦٨٪ من أعضاء هيئة التدريس يرون أن جامعاتهم تفضل البحث العلمي على التدريس عند اتخاذ قرارات الترقية والتثبيت الوظيفي.

٢ - ٦١٪ من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ووكلاء الجامعات يرون أن جامعاتهم تكافىء إنتاجية أعضاء هيئة التدريس العلمية أكثر مما تكافىء فعاليتهم في التدريس.

٣ - جميع الجامعات التي طبقت فيها الدراسة تعاني من مشكلة عدم التوازن في أنظمة الترقيات نظرا لأنها تعطي للإنتاجية العلمية أهمية أكثر ووزنا أكبر من النشاط التدريسي.

٤ - معظم أفراد المجموعتين يرون أن على جامعاتهم إعادة النظر في أنظمة الترقيات بحيث يكون هناك نوع من التوازن بين البحث العلمي والتدريس [٢٨، ص ٤].

٣ - دراسة روبرت جيكبسن Robert Jacobson (١٩٩٢م)

في عام ١٩٩٢م قام روبرت جيكبسن بدراسة ميدانية طبقت على ٤٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات والجامعات الأمريكية من أجل التعرف على

الوقت الذي يقضيه أساتذة الجامعات في التدريس والبحث العلمي وعلاقة ذلك بالرواتب والترقيات، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١ - كلما زاد الوقت المستثمر في التدريس قل راتب عضو هيئة التدريس.

٢ - كلما زاد العبء التدريسي قل راتب عضو هيئة التدريس.

٣ - كلما استثمر عضو هيئة التدريس قدرا أكبر من وقته في البحث العلمي زاد راتبه.

٤ - الترقية هي الدافع الأساسي الذي يجعل أعضاء هيئة التدريس يستثمرون قدرا كبيرا من وقتهم في النشاط البحثي.

٥ - كلما زاد عدد الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية محكمة زاد دخل عضو هيئة التدريس.

٦ - الإنتاجية العلمية هي العامل الأساسي في الترقيات وزيادة الرواتب وكذلك السمعة والمكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس [٤٠، ص ١أ].

٤ - دراسة بول رامسدن Paul Ramsden وإنجرد موزز Ingrid Moses (١٩٩٢م)

قام كل من بول رامسدن Paul Ramsden وإنجرد موزز Ingrid Moses بدراسة ميدانية طبقت في ١٨ جامعة من الجامعات الأسترالية على عينة مكونة من ٨٩٠ عضو هيئة تدريس من مختلف التخصصات العلمية والرتب الأكاديمية وذلك لمعرفة آرائهم حول العلاقة بين البحث العلمي والتدريس. بالإضافة إلى ذلك قام الباحثان بمراجعة مكثفة لبعض نماذج تقويم الطلاب للأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١ - عدم وجود علاقة سببية إيجابية بين الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وإنتاجيتهم العلمية، وهذا ينفي الاعتقاد السائد بأن الباحثين المتميزين هم في الوقت نفسه مدرسون مبدعون.

٢ - تعارض التزامات ومسؤوليات أستاذ الجامعة التدريسية والبحثية، حيث كلما زاد العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس وكثرت التزاماته التدريسية قلت إنتاجيته العلمية.

٣ - التدريس رغم ما يستثمر فيه من وقت وجهد وفكر، إلا أنه يظل نشاطا غير منظور، ولا يضفي على أعضاء هيئة التدريس أي نوع من السمعة والمكانة في الأوساط الأكاديمية، ولذلك فإنه لايقدر ولا يكافأ مثلما يكافأ البحث العلمي.

٤ - تركيز أنظمة المكافات المتمثلة في الترقيات وزيادة الرواتب على الإنتاجية العلمية، مما يجعل أعضاء هيئة التدريس يوجهون اهتمامهم إلى النشر والتأليف من أجل التقدم الوظيفي وتحقيق قدر من السمعة والمكانة العلمية Research productivity up-grades faculty member's status and pay.

٥ - نتائج تقويم الطلاب أوضحت بأن الباحثين البارزين من أعضاء هيئة التدريس قد حصلوا في الغالب على تقديرات أقل ممن ليس لهم نشاط بحثي بارز، وذلك من حيث نوعية تدريسهم وفعاليتهم في قاعات المحاضرات [٤١، ص ص ٢٨٦-٢٩١].

٥ - دراسة نيل جانسون Neil Johnson (١٩٩٣م)

من خلال دراسة تحليلية نقدية لوضع الجامعات الأسترالية، ركز نيل جانسن على مناقشة الوظائف الأساسية للجامعات الأسترالية، وبالأخص وظيفتي البحث العلمي والتدريس في الجامعات الأسترالية، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها ما يلي:

١ - إعطاء الأولوية للنشر والتأليف عند اتخاذ قرارات الترقية أدى إلى تدني نوعية التدريس في الجامعات الأسترالية وبالذات على مستوى البكالوريوس.

٢ - الترقية والتقدم الوظيفي هي الدافع الأساسي الذي يجعل أعضاء هيئة التدريس يستثمرون معظم وقتهم في النشاط البحثي على حساب التدريس.

٣ - الإنتاجية العلمية تكافأ وظيفيا وماديا ومعنويا، بينما لا يكافأ الأداء التدريسي بأي من ذلك مهما كان متميزا وفعالا.

٤ - نظرة معظم الأكاديميين في الجامعات الأسترالية إلى التدريس على أنه عائق للبحث العلمي teaching is an obstacle to research.

٥ - يواجه الأكاديميون في الجامعات الأسترالية معضلة التوفيق بين مسؤوليات والتزامات أدوارهم التدريسية والبحثية [٤٢، ص ص ١٤ - ١٥].

٦ - دراسة هانس جالنج Hans Jalling ومارتن كارلسون Marten Carlsson (١٩٩٥م)

استجابة لانتقادات وضغوط كثيرة من داخل الجامعات السويدية ومن خارجها، كلف المجلس السويدي للدراسات الجامعية Swedish Council for Undergraduate Education كلا من هانس جالنج ومارتن كارلسون بالقيام بدراسة عن الجامعات السويدية، وبالذات عن وضع الدراسات الجامعية undergraduate education، ومن أهم وأبرز ما جاء في الدراسة النتائج التالية:

١ - التدريس الجامعي لا يحظى في الجامعات السويدية بالدعم والتشجيع الكافي لا من الناحية المعنوية ولا من الناحية المادية.

٢ - بالرغم من النغمة التي تتردد في الجامعات السويدية عن أهمية وحيوية التدريس إلا أن الإنتاجية العلمية هي العامل الحاسم في تعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وحصولهم على التثبيت الوظيفي.

٣ - نظام الترقيات في الجامعات السويدية يركز على الإنتاجية العلمية مما جعل الكثير من أعضاء هيئة التدريس يتخلون عن التدريس الجامعي كليا، ويركزون جهودهم على البحث والنشر والتأليف.

٤ - ترك التدريس على مستوى الدراسات الجامعية لمساعدي المدرسين والأساتذة المساعدين ، بحيث أن كثيرا من طلاب البكالوريوس يتخرجون من الجامعات السويدية ولم يدرسهم أي عضو هيئة تدريس بدرجة أستاذ.

٥ - أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم سجل حافل بالأبحاث والمؤلفات هم الذين يستطيعون الحصول على تمويل مادي لأبحاثهم ، سواء من الجامعات أو من المؤسسات الصناعية.

٦ - المدرسون المبدعون معروفون لدى الطلاب فقط ، بينما الباحثون البارزون يحظون بالسمعة والمكانة داخل الجامعات وخارجها.

٧ - تدني الروح المعنوية لدى أساتذة الجامعات السويدية ذوي النشاط البحثي المحدود الذين لا يجدون مفرا من التدريس ، لأنهم يشعرون بالنظرة الدونية من المسؤولين ومن الزملاء على حد سواء [٤٣ ، ص ص ١٤ - ٢٠].

٧ - دراسة توماس نوزر Thomas Noser وزملائه (١٩٩٦م)

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٤٤ من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الاقتصاد في بعض الكليات والجامعات الأمريكية للتعرف على العلاقة بين الإنتاجية العلمية والفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس . وتتلخص أهم نتائج الدراسة في التالي :

١ - ٨٧٪ اعتبروا نظام الترقيات غير متوازن لأنه يعطي للبحث العلمي أهمية أكبر من التدريس ، ولذلك فهم يرون ضرورة إعادة النظر في معايير الترقيات بحيث يعطى للتدريس وزن أكبر.

٢ - ٧٥٪ قالوا بأنهم يركزون جهودهم على البحث العلمي من أجل إنتاج أبحاث علمية ذات نوعية جيدة تضفي عليهم سمعة ومكانة متميزة في الأوساط الأكاديمية.

٣ - ٧٠.٦٪ يرون أن إنتاجيتهم العلمية تساعد على تحسين وتطوير أدائهم التدريسي في قاعات الدراسة.

٤ - التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية complementary roles.

٥ - بعض أساتذة الجامعات متميزون في البحث العلمي أكثر من التدريس، وبعضهم متميزون في التدريس أكثر من البحث العلمي، وليس الكثير منهم الذين يتميزون فيهما معا [١٨، ص ص ٣١٤-٣١٩].

٨ - دراسة بث شلتن Beth Shelton وشريل سكاجز Sheryl Skaggs (١٩٩٦م)

قامت كل من بث شلتن وشريل سكاجز بتحليل البيانات التي وردت في دراسة كل من روبرت بلاكبرن Robert Blackburn وجانت لورانس Janet Lowrence التي طبقت على ٤٢٨٠ من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأمريكية حول طبيعة عمل أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثتان الآتي:

١ - الإنتاجية العلمية هي أهم العوامل في الترقيات والتعيين الدائم.

٢ - التدريس يستهلك قدرا كبيرا من وقت وجهد أعضاء هيئة التدريس إلا أنه لا يكافأ مثلما يكافأ النشاط البحثي.

٣ - كلما زاد عبء أستاذ الجامعة التدريسي قلت إنتاجيته العلمية لأن متطلبات دوره التدريسي تتعارض مع متطلبات دوره البحثي من حيث الوقت والجهد.

٤ - كلما قلت إنتاجية عضو هيئة التدريس العلمية تأخرت ترقيته وبالتالي قل راتبه الشهري [٤٤، ص ص ١٨ - ٢٠].

٩ - دراسة كرستوفر كنابر Christopher Knapper (١٩٩٦م)

من خلال مراجعة مكثفة للعديد من الأبحاث والدراسات والتقارير حول موضوع التدريس والبحث العلمي، ومن خلال دراسة مسحية قام بها في بعض الجامعات الكندية، توصل كرستوفر كنابر إلى نتائج من أهمها:

١ - التدريس والبحث العلمي يمثلان دورين مهنيين مختلفين في التوقعات والالتزامات.

٢ - التناقض بين السياسات المعلنة في الجامعات الكندية بأن التدريس والبحث العلمي وظيفتان متساويتان من حيث الأهمية، وبين الممارسات الفعلية التي تعطي للإنتاجية العلمية الوزن الأكبر عند اتخاذ قرارات الترقية والتثبيت الوظيفي.

٣ - الترقية هي العامل الأقوى الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس للبحث والنشر والتأليف.

٤ - مكافأة التميز العلمي بالترقيات وزيادة الرواتب كان على حساب نوعية التدريس في الجامعات الكندية ولا سيما على مستوى الدراسات الجامعية.

٥ - التدريس لا يضفي على أساتذة الجامعات أي نوع من المكانة أو السمعة العلمية في الأوساط الأكاديمية "No titled academics owe their prestige to distinguished teaching".

٦ - تحسين نوعية التدريس يتطلب إعادة النظر في أنظمة الترقيات والمكافآت بحيث يكون هناك قدر من التكافؤ بين النشاط البحثي والنشاط التدريسي من حيث الوزن والأهمية [٤٥، ص ص ٤٤ - ٥٠].

١٠- دراسة توماس تـانج Thomas Tang ومتشـل تشـامبرلين Mitchell Chamberlain (١٩٩٧م)

قام كل من توماس تانج ومتشل تشامبرلين بدراسة ميدانية طبقت على ١٥٥ رئيس قسم وعميد كلية و ٢٣٢ عضو هيئة تدريس في ٦ جامعات في ولاية تنسي الأمريكية، وذلك للتعرف على اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس من حيث طبيعة العلاقة بينهما ومكافأة كل منهما . ومن أهم النتائج التي أوضحتها الدراسة ما يأتي:

١ - عدم وجود فروق بين اتجاهات الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي.

٢ - اتجاهات رؤساء الأقسام وعمداء الكليات نحو التدريس أقل إيجابية من اتجاهات أعضاء هيئة التدريس.

٣ - اتفاق المجموعتين على أن أنظمة الترقيات والمكافآت تعطي للإنتاجية العلمية وزنا أكبر من الوزن المعطى للتدريس.

٤ - يرى رؤساء الأقسام وعمداء الكليات أن البحث العلمي والتدريس يكمل كل منهما الآخر، وأن النشاط البحثي لا يتعارض مع النشاط التدريسي، وأن أعضاء هيئة التدريس لابد أن يكونوا باحثين متميزين ومدرسين فعالين في آن واحد.

٥ - يرى أعضاء هيئة التدريس أنهم لا يكافؤون على أدائهم ونشاطهم التدريسي، وأنه ليس كل باحث متميز هو بالضرورة مدرس مبدع.

٦ - يرى أعضاء هيئة التدريس أن البحث العلمي بما له من متطلبات والتزامات يتعارض مع متطلبات والتزامات التدريس، وأنه يصعب على عضو هيئة التدريس أن يكون باحثا متميزا ومدرسا فعالا مبدعا في نفس الوقت [٤٦، ص ص٢٢٣-٢٢٤].

١١- دراسة إيان ماك نيه Ian MacNay (١٩٩٧م)

قام إيان ماك نيه بدراسة مسحية طبقت على رؤساء الوحدات والهيئات الأكاديمية في ١٥ جامعة بريطانية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع أعضاء مجالس البحث العلمي. وبعض أعضاء هيئات تحرير المجلات العلمية والمنظمات الأكاديمية، وذلك للتعرف على أثر نظام تقويم البحث العلمي الصادر في عام ١٩٩٢م على الجامعات البريطانية. ومن أهم ما كشفت عنه الدراسة من نتائج ما يلي:

١ - ٨٥٪ من رؤساء الوحدات والهيئات الأكاديمية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على النشر في المجلات الأكاديمية academic journals لأنه أسهل من النشر في المجلات المهنية professional journals .

٢ ٨١٪ من المجموعة نفسها يرون أن الجامعات البريطانية تركز اهتمامها على البحث العلمي من أجل الحصول على تمويل من الجهات الحكومية.

٣ - الترقية هي العامل الأساسي الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى النشر والتأليف.

٤ - عدم التوازن في معايير تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية، حيث إنها تركز على الإنتاجية العلمية على حساب التدريس.

٥ - الباحثون المتميزون superstars الذين لديهم سجل قوي في النشر والتأليف تخفض أعباؤهم التدريسية، بل قد يعفون من التدريس كليا من أجل التفرغ للبحث العلمي، ومقابل ذلك تدفع لهم رواتب عالية، ويتمتعون بسمعة علمية وشعبية كبيرة في الأوساط الأكاديمية البريطانية.

٦ - التدريس ينظر إليه في كثير من الجامعات البريطانية على أنه مهنة عُمَّالية proletarianized profession [٤٧، ص ٤٠].

١٢- دراسة لورا برنز Laura Barnes وزملائها (١٩٩٨م)

أجرت لورا برنز وزملاؤها دراسة ميدانية شملت ٣٠٧٠ عضو هيئة تدريس من مختلف الرتب الأكاديمية والتخصصات العلمية في ٣٠٦ من الجامعات والكليات الأمريكية من مختلف الفئات حسب تصنيف مؤسسة كارنجي المعروف، وكان هدف الدراسة هو التعرف على مصادر ضغوط العمل في الأوساط الجامعية وأثرها على رغبة أعضاء هيئة التدريس في ترك العمل الأكاديمي . ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي:

١ - احتل عامل الوقت المرتبة الأولى كأهم مصدر من مصادر ضغوط العمل من حيث كثرة مسؤوليات وواجبات العمل الأكاديمي بشقيه التدريسي والبحثي، وكذلك أعمال اللجان والاجتماعات مع محدودية الوقت المتاح، مما يجعل أداءها في كثير من الأحيان يكون على حساب الالتزامات الخاصة ولا سيما العائلية منها.

٢ - احتل عامل بيئة العمل المرتبة الثانية من حيث عدم توافر الشعور بروح الزمالة والمجتمع الواحد داخل الجامعة lack of sense of collegiality and community وكذلك عدم توافر البيئة الفكرية المشجعة.

٣ - من مصادر ضغوط العمل القوية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الأوساط الجامعية صعوبة التوفيق بين متطلبات والتزامات أدوارهم المهنية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي.

٤ - الحصول على الترقية يمثل مصدرا من مصادر ضغوط العمل في الأوساط الأكاديمية ولا سيما في ظل عدم الوضوح والتوازن في أنظمة الترقيات بالنسبة للبحث العلمي والتدريس، مما يجعل البعض من أعضاء هيئة التدريس يفكرون في ترك العمل الأكاديمي [٤٨ ، ص ص ٤٦٦ - ٤٦٨].

تعقيب علي الدراسات السابقة

يتضح أن الخلفية العلمية للدراسة الحالية وكذلك الدراسات السابقة ذات العلاقة قد أبرزت مدى أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات، وأن هاتين الوظيفتين تمثلان في حقيقة الأمر دورين مهنيين لكل منهما توقعات ومتطلبات والتزامات مختلفة. أما من حيث العلاقة بين التدريس والبحث العلمي فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنها علاقة تعارضية، وأن مصدر هذا التعارض هو محدودية الوقت، بينما أشارت دراسات أخرى إلي أن العلاقة بينهما علاقة تكاملية، وأن كل منهما يعزز الآخر ويدعمه. إضافة إلى ذلك أوضحت الدراسات السابقة أنه بالرغم من أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي، وأن إحداهما لا تقل أهمية عن الأخرى كوظائف أساسية للجامعات، إلا أن البحث العلمي يلقى من الدعم والتشجيع والمكافأة ما لا يلقاه التدريس، ولا سيما عندما يأتي الأمر لموضوع الترقيات الوظيفية التي تعتمد على الإنتاجية العلمية بالدرجة الأولى.

ومما أوضحته الدراسات السابقة أيضا هو أن الاهتمام بالبحث العلمي يعود إلى أن السمعة والمكانة العلمية، سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو بالنسبة للجامعات، إنما تعتمد في المقام الأول على ما ينجزه أساتذة الجامعة من أبحاث ودراسات تسهم في تحقيق اكتشافات علمية رائدة وإبداعات معرفية جديدة، مما يجعل الجامعة تحتل مكانا بارزا على خارطة التميز العلمي والإبداع المعرفي والفكري. فأعضاء هيئة التدريس الذين يشار إليهم بالبنان في الأوساط العلمية والأكاديمية هم أصحاب السجل البحثي المتميز، والجامعات التي تحتل مراكز متقدمة بين مثيلاتها هي الجامعات التي استطاعت أن تحقق نوعا من السبق في مجال الاكتشافات والابتكارات العلمية. كما أن التقدم الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات يعتمد بالدرجة الأولى على إنتاجيتهم العلمية ومدى تميزهم في النشاط البحثي أكثر مما يعتمد على التدريس والإبداع فيه. وينبغي ألا يفهم من هذا التقليل من شأن

التدريس وأهميته، فهو وظيفة أساسية وحيوية من وظائف الجامعات المعاصرة على اختلاف أنماطها وأشكالها وبيئاتها.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران وجامعة الكويت في الكويت والبالغ عددهم ٢٩٦٢ فردا موزعين كما هو موضح في جدول رقم ١ .

جدول رقم ١. توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والفئة والرتبة العلمية

الجامعة	عمداء كليات	رؤساء أقسام	أعضاء هيئة التدريس			المجموع
			أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	
جامعة الملك سعود	١٤	٨٧	٣١٨	٤٥٦	٧١٣	١٥٨٨
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٦	٢٠	٥٢	١٥٧	١٧٥	٤١٠
جامعة الكويت	١٣	٦٠	٢٠٠	٢٩٠	٤٠١	٩٦٤
المجموع	٣٣	١٦٧	٥٧٠	٩٠٣	١٢٨٩	٢٩٦٢

مصدر هذه الإحصائيات هو القوائم الرسمية التي حصل عليها الباحث من إدارات شؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث بعد موافقة الجهات ذات الاختصاص.

عينة الدراسة

بالنسبة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، فقد اشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد هاتين الفئتين في الجامعات الثلاث وعددهم ٣٣ عميدا و١٦٧ رئيس قسم . أما

بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية حسب رتبهم العلمية، وذلك بنسبة ٣٠٪ من مجموع أعضاء هيئة التدريس الذكور في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم ١٤٨٧ وهو ما يساوي ٤٤٧، وأيضا بنسبة ٣٠٪ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت البالغ عددهم ٨٩١، وهو ما يساوي ٣٦٨. أما أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن البالغ عددهم ٣٨٤، فقد اختيرت منهم عينة طبقية بنسبة ٤٠٪، وهو ما يساوي ١٥٤، وبذلك أصبح مجموع أفراد عينة الدراسة من جميع الفئات الذين وزعت عليهم أداة البحث ١٠٦٩ فردا، وقد بلغ مجموع العائد النهائي لأفراد عينة الدراسة التي استخدمت بياناتها في التحليل الإحصائي ٩٤٩ فردا، أي بنسبة عائد عامة مقدارها ٨٩٪ .

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة الذين استخدمت إجاباتهم في التحليل الإحصائي

الجامعة	عمداء كليات	رؤساء أقسام	أعضاء هيئة التدريس			المجموع	النسبة المئوية
			أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد		
جامعة الملك سعود	١٢	٧٦	٨٦	١٢٨	١٨٦	٤٨٨	٥١,٤٪
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٦	١٩	٢١	٥٨	٦٢	١٦٦	١٧,٥٪
جامعة الكويت	١٢	٥٣	٥٢	٧٢	١٠٦	٢٩٥	٣١,١٪
المجموع	٣٠	١٤٨	١٥٩	٢٥٨	٣٥٤	٩٤٩	١٠٠٪

أداة الدراسة

أداة الدراسة عبارة عن استبانة تمثل مقياس الاتجاه نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت، أعدها الباحث بعد الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث. وقد استفاد الباحث من الاستبانة المعدة من قبل كل من توماس تانج Thomas Tang ومتشل تشمبرلين Mitchell Chamberlain في دراستهما المنشورة في عام ١٩٩٧م، حيث اشتملت

أداة الدراسة الحالية على كثير من فقراتها . تكونت أداة الدراسة الحالية من أربعة أقسام . اشتمل القسم الأول على معلومات أولية عن العمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس ؛ واشتمل القسم الثاني على ثلاث عشرة فقرة تمثل بعد الاتجاه نحو البحث العلمي وهي الفقرات ذات الأرقام : ١ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣٠ ؛ والقسم الثالث تضمن إحدى عشرة فقرة تمثل بعد الاتجاه نحو التدريس ، وهي الفقرات ذات الأرقام : ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ؛ والقسم الرابع اشتمل على ست فقرات تمثل بعد الاتجاه نحو المكافآت وهي الفقرات ذات الأرقام ٥ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٦ . أجاب أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة من خلال اختيار أحد أربعة خيارات على مقياس رباعي متدرج ، وهذه الخيارات هي موافق جدا وله أربع درجات ، وموافق وله ثلاث درجات ، وغير موافق وله درجتان ، غير موافق إطلاقا وله درجة واحدة .

ثبات أداة البحث

للتأكد من ثبات أداة الدراسة (المقياس) استخدم الباحث طريقة ألفا لكرونباخ Cronbach Alpha ، وقد بلغت قيمة ألفا لبعد الاتجاه نحو البحث العلمي ٠,٧٢ ، ولبعد الاتجاه نحو التدريس ٠.٦٧ ، ولبعد الاتجاه نحو المكافآت ٠.٥٤ . بينما بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل ٠.٧٨ ، وهذا مما يدل على ثبات الأداة بدرجة مناسبة.

صدق أداة البحث

أعد الباحث أداة الدراسة (المقياس) باللغتين العربية والإنجليزية ، وللتأكد من صدق الأداة الظاهري تم عرضها في صيغتيها العربية والإنجليزية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية والآداب والعلوم والهندسة في جامعة الملك سعود بالرياض ، وأجريت بعض التعديلات اللفظية على الصياغتين بناء على ملاحظات

المحكمين الأفاضل . كما تم بعد ذلك حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وقد استبعدت من التحليل الإحصائي العبارة رقم ٣٠ من بعد الاتجاه نحو البحث العلمي لتدني درجة اتساقها مع البعد ، وكانت درجة اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كالتالي : ٠,٧٦ لبعد الاتجاه نحو البحث العلمي ، ٠,٧٢ لبعد الاتجاه نحو التدريس ، ٠,٦١ لبعد الاتجاه نحو المكافآت .

المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث ، قام الباحث بتحويل إجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة (المقياس) إلى أرقام ، ولمعالجة تلك الأرقام والتوصل منها إلى نتائج بحثية استخدم الباحث المتوسطات الحسابية ، والرتب ، والتكرارات ، والنسب المئوية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار ت t-test وتحليل التباين الآحادي 1-ANOVA ، واختبار شيفيه .

نتائج الدراسة وتفسيرها

ستعرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية :

سؤال البحث الأول

ما اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والرتب والتكرارات والنسب المئوية وذلك لتحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت .

جدول رقم ٣. تحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي باستخدام المتوسطات الحسابية والرتب والنسب المئوية (ن=٩٤٩)

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق إطلاقا	
					ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٤	سمعة أعضاء هيئة التدريس ومكانتهم العلمية في الجامعة تعتمد على نشاطهم البحثي وإنتاجهم العلمي .	٩٤٩	٣,٤٩	١	٤٨٨	٥١,٤	٤٤٠	٤٦,٤	١٩	٢	٢	٠,٢
١١	البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة .	٩٤٥	٣,٤٦	٢	٤٩٠	٥١,٩	٤١٠	٤٣,٤	٣٩	٤,١	٦	٠,٦
١٢	أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى دورهم المهني في الجامعة على أنه دور تكاملي بين البحث العلمي والتدريس.	٩٤٨	٣,٤٥	٣	٤٤٤	٤٦,٨	٤٨٨	٥١,٥	١٥	١,٦	١	٠,١
١	البحث العلمي يوفر لأعضاء هيئة التدريس أكبر قدر من الرضا المهني والوظيفي .	٩٤٨	٣,٣٩	٤	٤٣٦	٤٦,٠	٤٥٣	٤٧,٨	٥٥	٥,٨	٤	٠,٤
٢٢	في الأوساط الأكاديمية تقاس العلمية بالنشر والتأليف وليس بفعالية التدريس والإبداع فيه.	٩٤٨	٣,٣٩	٥	٤٢٢	٤٤,٥	٤٧٣	٤٩,٩	٥١	٥,٤	٢	٠,٢
٦	ينبغي على الجامعة ألا توظف إلا أعضاء هيئة التدريس المتميزين في البحث العلمي والتدريس معاً .	٩٤٧	٣,٣٨	٦	٤٥٦	٤٨,٢	٤٠٧	٤٣,٠	٧٤	٧,٨	١٠	١و١
٢٧	إنتاجية أعضاء هيئة التدريس العلمية تعزز فعاليتهم وكفاءتهم في التدريس .	٩٤٨	٣,٢٤	٧	٣٤٦	٣٦,٥	٤٩٥	٥٢,٢	٩٩	١٠,٤	٨	٠,٨
١٨	في الأوساط الأكاديمية ينظر إلى الباحثين البارزين على أنهم علماء حقاً .	٩٤٥	٣,٢٣	٨	٣٣٧	٣٥,٧	٥٠٠	٥٢,٩	٩٤	٩و٩	١٤	١,٥
٢٤	النشاط البحثي والعلمي البارز شرط أساسي لاستمرارية أعضاء هيئة التدريس في وظائفهم في الجامعة .	٩٤٧	٢,٧٨	٩	١٨٣	١٩,٣	٤٢٩	٤٥,٣	٢٨٢	٢٩,٨	٥٣	٥,٦
٨	التدريس بما له من واجبات والتزامات يتعارض مع النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس .	٩٣٣	٢,٥٥	١٠	٢٠٧	٢٢,٢	١٦٤	١٧,٦	٤٩٣	٥٢,٨	٦٩	٧.٤
١٦	الباحثون البارزون هم في الوقت نفسه مدرسون مبدعون في قاعات الدراسة .	٩٤٦	٢,٥٠	١١	١٤٤	١٥,٢	٢٨٣	٢٩,٩	٤٢٤	٤٤,٨	٩٥	١٠,٠
٤	أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم باحثين في المقام الأول .	٩٣٧	٢,٤٤	١٢	٢٠٢	٢١,٥	٦٣	٦,٨	٦٢٠	٦٦,٢	٥٢	٥و٥

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٣ يمكن الإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق باتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي، حيث حدد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات هذا البعد، وتم ترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطاتها الحسابية، ولعله من المناسب مناقشة الفقرات التي حازت على الرتب الثلاث الأولى والفقرات التي حصلت على الرتب الثلاث الأخيرة على اعتبار أن الفقرات الست الأخرى تمثل درجة الوسط.

فالفقرات التي حازت على الرتب الثلاث الأولى حسب أولوية ترتيبها وفقا لمتوسطاتها الحسابية هي فقرة ١٤ (سمعة أعضاء هيئة التدريس ومكانتهم العلمية في الجامعة تعتمد على نشاطهم البحثي وإنتاجهم العلمي)، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره ٣,٤٩ من ٤ درجات، تليها فقرة ١١ (البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٤٦ ، ثم فقرة ١٢ (أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى دورهم المهني في الجامعة على أنه دور تكاملي بين البحث العلمي والتدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٤٥ . ويلاحظ أن هذه الفقرات الثلاث قد حصلت على متوسطات حسابية متقاربة جدا، وهذا دليل على أن لها أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجامعات الثلاث موضوع البحث.

ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الجامعات كمؤسسات أكاديمية قائمة على السمعة والمكانة العلمية التي تعتمد في المقام الأول على الإنتاج العلمي والإبداع المعرفي لأعضاء هيئة التدريس فيها، فكلما كان عضو هيئة التدريس متميزا في مجال البحث والنشر والتأليف عزز ذلك سمعته ومكانته العلمية، وهذا بدوره ينعكس على سمعة الجامعة ومكانتها العلمية في الأوساط الأكاديمية. ولذلك حظيت هذه الفقرة بموافقة ٩٧.٨٪ من عينة الدراسة. إضافة إلى ذلك، فإن ٩٥.٣٪ من أفراد الدراسة قد أجمعوا على أن البحث العلمي يعتبر وظيفة أساسية من وظائف الجامعات الثلاث. وهذا مرتبط بالمفهوم الحديث

للجامعة ، حيث لم تعد رسالة الجامعة المعرفية مقصورة على نشر المعرفة ونقل تراث المجتمع الفكري والثقافي من جيل إلى آخر ، وإنما أصبح ينظر إلى الجامعة على أنها مصدر الإبداع العلمي والفكري والمعرفي في المجتمع ، إذا توافرت لها المعطيات اللازمة لذلك ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا عن طريق البحث العلمي الجاد . كما أنه لا يستغرب أن ينظر ٩٨٪ من المبحوثين إلى الدور المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أنه دور تكاملي بين وظيفتي البحث العلمي والتدريس ، فمثل هذه النظرة سائدة في معظم الأوساط الأكاديمية ، حيث ينظر إلى النشاط البحثي على أنه مدعم ومعزز للتدريس .

أما الفقرات الثلاث التي حصلت على أقل درجة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ، فهي فقرة ٨ (التدريس بما له من واجبات والتزامات يتعارض مع النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٢,٥٥ من ٤ درجات ، تليها الفقرة ١٦ (الباحثون البارزون هم في الوقت نفسه مدرسون مبدعون في قاعات الدراسة) بمتوسط حسابي مقداره ٢,٥٠ ، ثم فقرة ٤ (أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم باحثين في المقام الأول) بمتوسط حسابي مقداره ٢,٤٤ . التدريس والبحث العلمي أهم وظيفتان لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ، ولكل منهما التزامات ومتطلبات ومسؤوليات يتطلب أداؤها كثيرا من الوقت والجهد والفكر ، وكانت نظرة أفراد عينة الدراسة إليهما نظرة تكاملية إذ أن ٦٠٪ منهم لا يرون أن متطلبات والتزامات التدريس تتعارض مع النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

وبالرغم من أن البحث العلمي يعتبر الأسلوب الأمثل لتطوير المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس وتحديث معلوماتهم في مجال تخصصاتهم ، إلا أن التميز في النشاط البحثي والإنتاج العلمي لا يعني تأكيد التميز في مجال التدريس ، ولذلك فإن ٥٥٪ من عينة الدراسة يرون أنه ليس بالضرورة أن يكون المبرزون من أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي مبدعين في مجال التدريس ، لأن لكل مجال منهما مهارات وقدرات

مختلفة . ونظرا لطبيعة العمل الأكاديمي الذي يجمع بين النشاط التدريسي والنشاط البحثي فإن ٧١,٧٪ من أفراد عينة الدراسة لا ينظرون إلى دور عضو هيئة التدريس في الجامعة على أنه باحث في المقام الأول ، وإنما هو باحث ومدرس في آن واحد .

وتدل هذه النتائج على أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي كانت إيجابية من حيث كونه مصدر السمعة والمكانة العلمية في الجامعة ، ومن حيث أهميته وحيويته كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة. إضافة إلى أنهم نظروا إلى دورهم المهني على أنه دور تكاملي بين البحث العلمي والتدريس ، ولذلك فإن الأكثرية منهم يرون أن النشاط التدريسي لا يتعارض مع النشاط البحثي ، وأن عضو هيئة التدريس بحكم طبيعة عمله المهني في الجامعة متوقع منه أن يكون باحثا متميزا ومدرسا فعالا ، وهذا مما يدل على أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة كانت إيجابية نحو طبيعة العلاقة بين البحث العلمي والتدريس.

أما فيما يتعلق باتجاهات أفراد الدراسة نحو التدريس في الجامعات الثلاث فقد اتضح ذلك من خلال تحديد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات بعد الاتجاه نحو التدريس ، وتم ترتيبها تنازليا وفقا لمتوسطاتها الحسابية . وستناقش الفقرات التي حصلت على الرتب الثلاث الأولى ، والفقرات التي حصلت على الرتب الثلاث الأخيرة من فقرات هذا البعد. ويظهر من جدول رقم ٤ أن الفقرات التي حازت على الرتب الثلاث الأولى هي فقرة ٧ (التدريس وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة) حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره ٣.٦٥ من ٤ درجات ، تليها فقرة ٣ (في هذه الجامعة يعتبر التدريس والبحث العلمي نشاطين يعزز كل منهما الآخر) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٢٣ ، ثم فقرة ٢٨ (أساتذة الجامعة يعينون أساسا للتدريس ولكنهم يرقون على أساس البحث والنشر والتأليف) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٧ .

جدول رقم ٤ . تحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التدريس باستخدام المتوسطات الحسابية والرتب والنسب المئوية (ن=٩٤٩)

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق إطلاقا	
					ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٧	التدريس وظيفة أساسية من وظائف هذه الجامعة .	٩٤٨	٣,٦٥	١	٦٢٨	٦٦,٢	٣٠٦	٣٢,٣	١٣	١,٤	١	٠,١
٣	في هذه الجامعة يعتبر التدريس والبحث العلمي نشاطين يعزز كل منهما الآخر .	٩٤٤	٣,٢٣	٢	٣٨٠	٤٠,٣	٤٢١	٤٤,٦	١٢٧	١٣,٤	١٦	١,٧
٢٨	أساتذة الجامعة يعينون أساساً للتدريس ولكنهم يرقون على أساس البحث والنشر والتأليف .	٩٤٩	٣,٠٧	٣	٢٦٦	٢٨,٠	٤٩٥	٥٢,١	١٧٥	١٨,٥	١٣	١,٤
١٩	يتفاوت أعضاء هيئة التدريس من حيث توجيه اهتماماتهم المهنية والأكاديمية نحو التدريس أو البحث العلمي .	٩١٩	٣,٠٠	٤	٢٤٦	٢٦,٨	٤٥١	٤٩,١	١٩٨	٢١,٥	٢٤	٢,٦
٢	إهتمامات أعضاء هيئة التدريس المهنية والأكاديمية تعتبر عاملاً مهماً في كيفية استثمارهم لأوقاتهم سواء في التدريس أو البحث العلمي أو كليهما معاً .	٩٣٠	٢,٩٩	٥	٢٤٠	٢٥,٨	٤٦٧	٥٠,٢	١٩٥	٢١,٠	٢٨	٣,٠
٢٩	فعالية التدريس والإبداع فيه شرط أساسي لاستمرارية أعضاء هيئة التدريس في وظائفهم في الجامعة .	٩٣٥	٢,٨٥	٦	١٨٩	٢٠,٢	٤٥٧	٤٨,٩	٢٤٧	٢٦,٤	٤٢	٤,٥
٩	ينبغي على الجامعة أن توظف أعضاء هيئة التدريس المتميزين سواء في التدريس أو البحث العلمي.	٩٣٨	٢,٧٥	٧	١٨١	١٩,٣	٤٠٥	٤٣,٢	٢٨٧	٣٠,٦	٦٥	٦,٩
٢٠	التدريس يوفر لأساتذة الجامعة أكبر قدر من الرضا المهني والوظيفي.	٩٤٧	٢,٦٤	٨	١٠٤	١١,٠	٤٣٤	٤٥,٨	٣٧٢	٣٩,٣	٣٧	٣,٩
٢٣	البحث العلمي بما له من متطلبات والتزامات يتعارض مع واجبات ومتطلبات التدريس الفعال .	٩٤٧	٢,٣٦	٩	١٤٠	١٤,٨	١٦٥	١٧,٤	٥٣٥	٥٦,٥	١٠٧	١١,٣
٢٥	أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم مدرسين في المقام الأول .	٩٤١	٢,٢٨	١٠	١٠٥	١١,٢	١٢٦	١٣,٤	٦٤٠	٦٨,٠	٧٠	٧,٤
١٠	في الجامعة تعتمد سمعة ومكانة أعضاء هيئة التدريس العلمية على فعاليتهم وإبداعهم في قاعات الدرس .	٩٤٨	٢,١٣	١١	٨٠	٨,٤	٩٥	١٠,٠	٦٤٣	٦٧,٩	١٣٠	١٣,٧

وقد كان أفراد عينة الدراسة موضوعيين جدا في تحديدهم لوظيفة التدريس لتحتل المرتبة الأولى، حيث حازت هذه الفقرة على موافقة ٩٨.٥٪، وهذا يتوافق مع واقع الجامعات الثلاث موضوع البحث، فهذه الجامعات لا تزال جهودها مركزة على الدراسات الجامعية، وأعداد الطلاب فيها قد تفوق طاقتها الاستيعابية، والأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فيها لا تزال مرتفعة في كثير من الأقسام، ولا سيما بالنسبة للأساتذة المساعدين الذين يشكلون حوالي ٤٥٪ من أعضاء هيئة التدريس. ولذلك احتلت وظيفة التدريس المرتبة الأولى من بين وظائف هذه الجامعات، وكما أن وظيفة التدريس احتلت المرتبة الأولى، نجد أن وظيفة البحث العلمي احتلت المرتبة الثانية، كما أوضحته نتائج هذه الدراسة في جدول رقم ٣، حيث إن ٩٥.٣٪ من أفراد عينة الدراسة أجمعوا على أهمية هذه الوظيفة. ولذلك نجد أن الجامعات الثلاث تولي البحث العلمي كثيرا من اهتمامها، وتخصص له قدرا لا بأس به من ميزانياتها السنوية، وتوجد بها معاهد ومراكز كثيرة للبحث العلمي، وتصدر كل منها عددا من الدوريات العلمية المتخصصة، وهذا يعطي دليلا على أهمية هاتين الوظيفتين وحيويتهما بالنسبة لهذه الجامعات. والواقع أن هذه الثنائية الوظيفية هي سمة كل الجامعات تقريبا في جميع بلدان العالم.

كما نظر غالبية أفراد الدراسة (٨٤.٩٪) إلى العلاقة بين التدريس والبحث العلمي على أنها علاقة تكاملية، وأن كلا منها يعزز الآخر. وبالرغم مما تؤكده النتيجة السابقة من أن التدريس هو الوظيفة الأساسية الأولى لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، إلا أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة (٨٠٪) يرون أن الإنتاجية العلمية تبقى العامل الأهم عندما يأتي لموضوع الترقيات الوظيفية. والواقع أن الجامعات الثلاث موضوع البحث لا تختلف في هذا الجانب عن غيرها من الجامعات في معظم بلدان العالم،

حيث يعطى للنشاط البحثي والإنتاج العلمي وزن أكبر وأهمية أكثر مما يعطى للتدريس عندما ينظر في ترقيات أعضاء هيئة التدريس .

أما الفقرات الثلاث التي حصلت على أقل درجة موافقة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة فهي فقرة ٢٣ (البحث العلمي بماله من متطلبات والتزامات يتعارض مع واجبات ومتطلبات التدريس الفعال) بمتوسط حسابي مقداره ٢٫٣٦ ، تليها فقرة ٢٥ (أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة يعتبرون أنفسهم مدرسين في المقام الأول) بمتوسط حسابي مقداره ٢٫٢٨ ، ثم فقرة ١٠ (في الجامعة تعتمد سمعة ومكانة أعضاء هيئة التدريس العلمية على فعاليتهم وإبداعهم في قاعات الدراسة) بمتوسط حسابي مقداره ٢٫١٣ .

ولعل ذلك يدل على أن وظيفة التدريس ترتبط ارتباطا قويا بوظيفة البحث العلمي ، إذ يعد البحث العلمي الوسيلة المثلى لتطوير المستوى العلمي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس ، وجعلهم على صلة وثيقة بما يستجد من معارف وأفكار وتطورات علمية حديثة في مجال تخصصاتهم ، وأن الدور المهني لأساتذة الجامعة لا يقتصر على التدريس فقط ، ولذلك فإن ٦٧٫٨٪ من أفراد عينة الدراسة لا يرون أي تعارض بين متطلبات البحث العلمي ومتطلبات التدريس ، وأن ٧٥٫٤٪ منهم لا ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مدرسين في المقام الأول وإنما يرون أن النشاط البحثي جزء لا يتجزأ من عملهم المهني في الجامعة. وفي هذا تأكيد لمفهوم التكاملية بين التدريس والبحث العلمي . ويؤيد هذه الرؤية ما أظهرته نتائج هذه الدراسة في بعد الاتجاه نحو البحث العلمي (جدول رقم ٣) من أن البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائف الجامعة ، كما أن النتائج الواردة في جدول رقم ٤ من هذه الدراسة والتي سبقت الإشارة إليها ، أوضحت أن ٨٤٫٩٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن البحث العلمي والتدريس نشاطان يعزز كل منهما الآخر . إضافة إلى ذلك ، فإن ٨١٫٦٪ من أفراد الدراسة يرون أن سمعة ومكانة أعضاء هيئة التدريس العلمية لا تعتمد على فعاليتهم وإبداعهم في قاعات الدراسة ، فالسمعة والمكانة العلمية لأساتذة

الجامعة إنما تعتمد بالدرجة الأولى على نشاطهم البحثي وإنتاجيتهم العلمية. أما التدريس، فإنه لا يضفي على أستاذ الجامعة أي نوع من السمعة أو المكانة لا داخل الجامعة ولا خارجها.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول بأن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو التدريس كانت إيجابية من حيث أهميته وحيويته كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، كما كانت اتجاهاتهم إيجابية أيضا نحو علاقة البحث العلمي بالتدريس، حيث نظروا إلى هذه العلاقة من منظور تكاملي مدلوله أن النشاط البحثي والإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس يعززان من كفاءته العلمية في مجال تخصصه، وهذا يساعد بدوره على تحسين أدائه ويعزز من عطائه في مجال التدريس. أما فيما يتعلق بسمعة أعضاء هيئة التدريس ومكانتهم العلمية في الجامعة وأثر التدريس على ذلك، فقد كان اتجاه أفراد عينة الدراسة سلبيا في هذا الجانب، حيث يرون أن التدريس لا يكسب أستاذ الجامعة أي نوع من السمعة ولا يحقق له أي مكانة تذكر في الوسط الجامعي الذي تسوده ثقافة يعتمد فيها التميز على الإنتاج العلمي والإبداع المعرفي في المقام الأول .

وفيما يتعلق باتجاهات أفراد الدراسة نحو المكافآت في الجامعات الثلاث، فقد حدد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات هذا البعد، وتم ترتيبها تنازليا وفقا لدرجة متوسطاتها الحسابية، ونظرا لمحدودية عدد هذه الفقرات، فقد رأى الباحث أنه من المناسب مناقشة جميع الفقرات الست . ويظهر من جدول رقم ٥ أن الفقرة التي حصلت على الرتبة الأولى هي الفقرة ٢١ (المكافآت في هذه الجامعة والمتمثلة في الترقيات وزيادة الرواتب تجعل أعضاء هيئة التدريس يوجهون جهودهم نحو البحث العلمي) بمتوسط حسابي مقداره ٣,٥٧ من ٤ درجات . ولعله من غير المفاجئ أن يجمع أفراد عينة الدراسة (٩٨.٤٪) على أن الحصول على الترقية الوظيفية وما يترتب على ذلك من زيادة في

الرواتب يجعل أعضاء هيئة التدريس يركزون جهودهم ونشاطهم على البحث العلمي، لأن هذا هو واقع الأنظمة الوظيفية والممارسة العملية في الجامعات الثلاث موضوع البحث، حيث إنه يستحيل على عضو هيئة التدريس أن يرقى مهما كان مبدعا ومتميزا في التدريس، ومهما كان ذا نشاط بارز في مجال خدمة الجامعة والمجتمع، ما لم يكن لديه حد أدني من الأبحاث تقبله المجالس العلمية المعنية بشؤون تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس حسب ما وضعته من ضوابط ومعايير للنشر والتأليف. أما الفقرة التي حصلت على الرتبة الثانية، فهي فقرة ١٣ (تعتبر المكافآت أهم العوامل تأثيرا على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٣.٢٧ وموافقة الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة ٨٨.٨٪ . وهذا يعنى أن المكافآت والمتمثلة في الترقية بالدرجة الأولى هي أهم العوامل التي تدفع أعضاء هيئة التدريس إلى البحث والكتابة والنشر، لأن الحصول على الترقية يعني الشيء الكثير بالنسبة لعضو هيئة التدريس سواء من الناحية المعنوية أو المادية، وما لم يكن هناك إنتاج علمي فلن تكون هناك ترقية بأي حال من الأحوال.

ثم أتت في الرتبة الثالثة الفقرة رقم ٢٦ (ينبغي على الجامعة أن تعطي للتدريس والبحث العلمي وزنا متكافئا عند اتخاذ قرارات الترقية)، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره ٣.٢٠ وحازت على إجماع أفراد عينة الدراسة حيث وافق عليها ٩٥٪، وهذا يعني أن أفراد الدراسة يرون أن أنظمة الترقيات المعمول بها في الجامعات الثلاث فيها شيء من عدم التوازن، حيث إنها تعطي للإنتاجية العلمية أهمية أكثر ووزنا أكبر مما يعطى للنشاط التدريسي، رغم أن التدريس كوظيفة من وظائف الجامعة لا يقل أهمية وحيوية عن وظيفة البحث العلمي.

أتت بعد ذلك في المرتبة الرابعة فقرة ١٥ (لولا أن الترقيات في الجامعة تعتمد أساسا على الإنتاجية العلمية لما وجه أغلب أعضاء هيئة التدريس جهودهم للنشاط البحثي) بمتوسط حسابي مقداره ٣.١٥ وموافقة ٨٤.٨٪ من أفراد عينة الدراسة، ثم تلتها في المرتبة

جدول رقم ٥. تحديد اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو المكافأة باستخدام المتوسطات الحسابية والرتب والنسب المئوية (ن=٩٤٩)

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق إطلاقا	
					ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
٢١	المكافآت في هذه الجامعة والمتمثلة في الترقيات وزيادة الرواتب تجعل أعضاء هيئة التدريس يوجهون جهودهم واهتمامهم نحو البحث العلمي .	٩٤٩	٣,٥٧	١	٥٥٦	٥٨,٦	٣٧٨	٣٩,٨	١٥	١,٦	--	--
١٢	تعتبر المكافآت أهم العوامل تأثيراً على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس .	٩٤٩	٣,٢٧	٢	٣٧٩	٣٩,٩	٤٦٤	٤٨,٩	٩٠	٩,٥	١٦	١,٧
٢٦	ينبغي على الجامعة أن تعطي للتدريس والبحث العلمي وزناً متكافئاً عند اتخاذ قرارات الترقية .	٩٤٩	٣,٢٠	٣	٢٦٣	٢٨,٠	٦٣٨	٦٧,٠	٢٣	٢,٤	٢٥	٢,٦
١٥	لولا أن الترقيات في الجامعة تعتمد أساساً على الإنتاجية العلمية لما وجه أغلب أعضاء هيئة التدريس جهودهم للنشاط البحثي .	٩٤٥	٣,١٥	٤	٢٩٦	٣١,٣	٥٠٦	٥٣,٥	١٢٨	١٣,٥	١٥	١,٦
١٧	تعتبر آراء زملاء العمل دافعاً قوياً لأعضاء هيئة التدريس لتوجيه جهودهم للبحث والنشر والتأليف أكثر من دافع المكافآت التي يحصلون عليها من الجامعة .	٩٤٣	٢,٣٤	٥	١٤١	١٥,٠	١٣٠	١٤,٠	٥٨٤	٦٢,٠	٨٨	٩,٠
٥	المكافآت في هذه الجامعة تجعل أعضاء هيئة التدريس يركزون جهودهم على التدريس.	٩٤٨	٢,١٩	٦	١٠٣	١٠,٩	٥٧	٦,٠	٧٠٤	٧٤,٢	٨٤	٨,٩

الخامسة فقرة ١٧ (تعتبر آراء زملاء العمل دافعا قويا لأعضاء هيئة التدريس لتوجيه جهودهم للنشر والتأليف أكثر من دافع المكافآت التي يحصلون عليها من الجامعة) بمتوسط حسابي مقداره ٢.٣٤ وعدم موافقة ٧١٪ من أفراد الدراسة . وفي هذا تأكيد للنتيجة السابقة من أن الترقية - والتي هي أهم ما يمكن أن يكافأ به أستاذ الجامعة - هي العامل الأهم الذي يجعل الكثير من أساتذة الجامعة يركزون اهتمامهم علي النشاط البحثي والكتابة والنشر في مجلات علمية متخصصة محكمة، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي، لا سيما وأن الجامعة وسط علمي مهني يسوده نوع من الطبقية الأكاديمية القائمة على الإنتاج العلمي بالدرجة الأولى .

أما الفقرة التي احتلت المرتبة السادسة والأخيرة فهي فقرة ٥ (المكافآت في هذه الجامعة تجعل أعضاء هيئة التدريس يركزون جهودهم على التدريس) بمتوسط حسابي مقداره ٢,١٩، إذ أن ٨٣٪ من أفراد الدراسة لا يرون وجود مكافآت تحفز أعضاء هيئة التدريس وتدفعهم إلى تركيز جهودهم على النشاط التدريسي. بمعنى آخر أن التدريس رغم أهميته وحيويته، ورغم ما يستنفذه من وقت وجهد وفكر أعضاء هيئة التدريس، إلا أنه لا يكافأ مثلما يكافأ النشاط البحثي والإنتاج العلمي في الجامعات الثلاث موضوع البحث، وهذه الجامعات لا تختلف في هذه الممارسة عن غيرها من الجامعات، سواء في العالم العربي أو العالم الغربي .

تشير النتائج السابقة إلى أن استجابات عينة الدراسة من عمداء كليات ورؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريس عبرت عن اتجاهات إيجابية نحو مكافأة البحث العلمي في الجامعات الثلاث موضوع البحث، وأن الحصول على الترقية الوظيفية يعتبر العامل الأهم الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى التركيز على البحث والنشر والتأليف أكثر من أي عامل آخر. بينما كانت اتجاهاتهم سلبية نحو مكافأة التدريس، بمعنى أن النشاط التدريسي لا يكافأ عند اتخاذ قرارات الترقية مثلما يكافأ النشاط البحثي والإنتاجية العلمية.

ولذلك فهم يرون أن على الجامعات الثلاث إعادة النظر في أنظمة الترقيات فيها بحيث يكون فيها نوع من التوازن بين البحث العلمي والتدريس عند النظر في ترقية أعضاء هيئة التدريس.

سؤال البحث الثاني

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة (أكاديميون إداريون/ أعضاء هيئة تدريس) ؟"

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٦ تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة ، وهذا يعني أن اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت كانت متوافقة. ولعل ذلك يعود إلى كون العمداء ورؤساء الأقسام ، بالرغم من أنهم يشغلون مراكز إدارية إلا أنهم في الوقت نفسه أعضاء هيئة تدريس في أقسامهم الأكاديمية التي ينتمون إليها ، ويعاملون من الناحية الوظيفية معاملة أعضاء هيئة التدريس الآخرين من حيث الترقيات وزيادة الرواتب ونحو ذلك.

جدول رقم ٦. اختبار " ت " لدلالة الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الفئة (أكاديميون إداريون/ أعضاء هيئة تدريس)

أبعاد الدراسة	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الأول	أكاديميون إداريون	١٧٨	٣٧.٥٤	٣.٦٧	١.٣٩	,١٦٥ غير
(الاتجاه نحو البحث العلمي)	أعضاء هيئة التدريس	٧٧١	٣٧ ١١	٣.٧١		دالة

تابع جدول رقم ٦

أبعاد الدراسة	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الثاني	أكاديميون إداريون	١٧٨	٣٠.٩٣	٣.٥٧	-٠.٨١	٤٢٠, غير دالة
(الاتجاه نحو التدريس)	أعضاء هيئة التدريس	٧٧١	٣١.١٧	٣.٦١		
البعد الثالث	أكاديميون إداريون	١٧٨	١٧.٨٠	١.٨٥	١.٠٤	٣٠٠, غير دالة
(الاتجاه نحو المكافآت)	أعضاء هيئة التدريس	٧٧١	١٧.٦٥	١.٧٣		
الاتجاه العام	أكاديميون إداريون	١٧٨	٨٦.٢٧	٥.٧٨	٠.٦٩	٠.٤٩١ غير دالة
	أعضاء هيئة التدريس	٧٧١	٨٥.٩٣	٦.٢٩		

سؤال البحث الثالث

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافأت تبعا لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) ؟"

في ضوء النتائج التي أظهرها جدول رقم ٧ اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت، بينما لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهاتهم نحو التدريس.

ولتحديد درجة الفروق بين متوسطات اتجاهاتهم نحو البحث العلمي اسْتُخْدِمَ اختبار " شيفيه " وتبين أن الأساتذة قد حصلوا على متوسط مقداره ٣٨.١٩، وحصل الأساتذة المشاركون على متوسط مقداره ٣٦.٨٧، بينَما حصل الأساتذة المساعدون على متوسط مقداره ٣٤.٦٥ ، وهذا يعني أن اتجاهات الأساتذة نحو البحث العلمي كانت أكثر

إيجابية من اتجاهات الأساتذة المشاركين والمساعدين، وأن اتجاهات الأساتذة المشاركين كانت أيضا أكثر إيجابية من اتجاهات نظرائهم من الأساتذة المساعدين. ولعل سبب ذلك يعود إلى أن الأساتذة والأساتذة المشاركين الذين لهم نشاط بحثي بارز قد عرفوا أهمية البحث العلمي في تحسين وضع عضو هيئة التدريس، ولا سيما من حيث الحصول على الترقية الوظيفية، وما يترتب على ذلك من سمعة ومكانة علمية في الوسط الجامعي، إضافة إلى المردود المادي والمتمثل في زيادة الرواتب.

جدول رقم ٧. نتيجة تحليل التباين لدلالة الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	٢	٣٧١.٣٣	١٥٨.٦٧	١٢،٩٣	٠.٠٠٠٠
(الاتجاه نحو البحث العلمي)	داخل المجموعات	٩٤٦	١٢٦٠٧.٧٦	١٣.٣٣		دالة *
البعد الثاني	بين المجموعات	٢	٧١.٥١	٣٥.٧٥	٢،٧٧	٠.٠٦
(الاتجاه نحو التدريس)	داخل المجموعات	٩٤٦	١٢٢٠٣.١	١٢.٩		غير دالة
البعد الثالث	بين المجموعات	٢	١٨.١٥	٩.١	٢،٩٨	٠.٠٥١
(الاتجاه نحو المكافآت)	داخل المجموعات	٩٤٦	٢٨٨٤.١١	٣.١		دالة **

* دالة عند مستوى ٠.٠١.

** دالة عند مستوى ٠.٠٥.

كما استخدم اختبار " شيفيه " لتحديد درجة الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو المكافآت، ولكن اختبار " شيفيه " لم يكشف عن وجود فروق بين المتوسطات.

سؤال البحث الرابع

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافأت تبعا لمتغير الجامعة (جامعة الملك سعود، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الكويت)؟"

في ضوء النتائج التي أظهرها جدول رقم ٨ اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهاتهم نحو التدريس. ولتحديد درجة الفروق بين متوسطات اتجاهاتهم نحو التدريس، استخدم اختبار "شيفيه،" وتبين أن أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت كان متوسط اتجاهاتهم نحو التدريس أعلى من متوسطات اتجاهات أفراد عينة الدراسة في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، حيث حصل أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت على متوسط مقداره ٣٢.٠ بينما حصل أفراد عينة الدراسة في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد على متوسطين مقدارهما ٣٠.٧٤ و ٣٠.٧٨ على التوالي، ولعل ذلك يعود إلى أن جامعة الكويت تطبق نظام الجوائز التشجيعية لأعضاء هيئة التدريس المبدعين والمتميزين في نشاطهم التدريسي، ولذلك كانت اتجاهات عينة الدراسة من جامعة الكويت نحو التدريس أكثر إيجابية.

جدول رقم ٨ . نتيجة تحليل التباين لدلالة الفروق بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجامعة (جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، جامعة الكويت)

أبعاد الدراسة	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعد الأول (الاتجاه نحو البحث العلمي)	بين المجموعات	٢	٦٩.١	٣٤.٥	٢.٥٣	٠٨, ٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٩٤٦	١٢٩١٠.١	١٣.٦		
البعد الثاني (الاتجاه نحو التدريس)	بين المجموعات	٢	٢٨٥.١	١٤٢.٥	١١٢	,٠٠٠ دالة*
	داخل المجموعات	٩٤٦	١١٩٨٩.٥	١٢.٧		
البعد الثالث (الاتجاه نحو المكافآت)	بين المجموعات	٢	١٥.٥	٧.٧	٢.٥٤	٠٨ و غير دالة
	داخل المجموعات	٩٤٦	٢٨٨٦.٨	٣.١		

* دالة عند مستوى ١٠و٠ .

الخاتمـــة

تتمثل الوظائف الأساسية للجامعات في الوقت الحاضر في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اتجاهات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الكويت نحو التدريس والبحث العلمي والمكافآت. ويمكن إيجاز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يلي :

١ - إجماع أفراد عينة الدراسة على أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات الثلاث موضع البحث.

٢ - التدريس والبحث العلمي دوران مهنيان تربطهما علاقة تكاملية، وكل منهما لا يتعارض مع الآخر، بل يعززه ويدعمه.

٣ - البحث العلمي هو مصدر السمعة والمكانة العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ؛ أما التدريس فلا يضفي عليهم أي نوع من التميز في الوسط الأكاديمي.

٤ - مكافأة النشاط البحثي والإنتاجية العلمية بالترقية وزيادة الرواتب، بينما النشاط التدريسي لا يكافأ ولا يثمن في الجامعات الثلاث مثلما يكافأ النشاط البحثي.

٥ - الحصول على الترقية هو العامل الأهم الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس إلى البحث والنشر والتأليف وذلك لما للترقية من عائد معنوي ووظيفي ومادي.

٦ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأكاديميين الإداريين (عمداء الكليات ورؤساء الأقسام) وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت تبعا لمتغير الفئة.

٧ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي تبعا لمتغير الرتبة العلمية وذلك لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين.

٨ - عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو البحث العلمي والمكافآت تبعا لمتغير الجامعة، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهاتهم نحو التدريس وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من جامعة الكويت.

التوصيـــــــات

في ضوء ما سبق عرضه من خلال خلفية الدراسة النظرية والدراسات السابقة، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

١ - إعادة النظر في أنظمة ولوائح الترقيات المعمول بها في الجامعات الثلاث، بحيث يكون فيها قدر من التكافؤ بين الوزن المعطى لكل من البحث العلمي والتدريس عند اتخاذ قرارات الترقية الوظيفية.

٢ - وضع برامج خاصة لأعضاء هيئة التدريس من أجل تطوير وتحسين مستوى أدائهم التدريسي، حيث يحتاج التدريس الجامعي الفعال إلى توافر قدرات ومهارات وخبرات معينة.

٣ - عقد لقاءآت وندوات لإبراز أهمية التدريس الجامعي وتعزيز مكانته، والإشادة بجهود أساتذة الجامعة المبدعين في مجال التدريس، ومنحهم جوائز تشجيعية مناسبة تحفزهم على مزيد من العطاء والإبداع.

٤ - تنويع طرق تقويم الأداء التدريسي، مع التركيز على طريقة تقويم الطلاب باعتبارها من أنجح الطرق وأكثرها فاعلية، ولاسيما إذا قننت تقنينا علميا جيدا وطبقت بشكل منتظم، وأخذت نتائجها بشكل جاد.

٥ - توفير مزيد من الدعم المادي للبحث العلمي، حيث إن الأبحاث العلمية لاسيما التطبيقية والميدانية تحتاج إلى توفير إمكانات مادية كبيرة.

المراجـــــــع

[١] Jebson, James, Hohn Ivancevich, and James Donnelly. *Organizations : Behavior, Structure, Processes*. Chicago : Irwin. 1997.

[٢] Lewis, Lionel, and Philip Altbach. " The Dilemma of Higher Education ." *Academe*, 83, no.4 (1997). 28-30 .

[٣] Park, Shelley . "Research, Teaching, and Service: Why Shouldn't Women's Work Count ? " *The Journal of Higher Education*, 67, no.1 (1996) , 46-84

[٤] Schuster, Jack . "Faculty Issues in the 1990's: New Realities, New Opportunities. " In Larry Johns and Franz Nowotny, eds., *An Agenda for the New Decade*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1990. 33-42.

[٥] Martin, Thomas, and K. Berry. "The Teaching-Research Dilemma: Its Sources in the University Setting. " *The Journal of Higher Education*. 11, no.9 (1969), 691-703.

[٦] Baker, Paul. "The Halter- Skelter Relaltionship between Teaching and Research: A Cluster of Problems and Small Wins " *Teaching Sociology*. 14, no.1 (1986) , 50-66.

[٧] Rau, William, and Paul Baker "The Organized Contradictions of Academe: Barriers Facing the Next Academic Revolution ." *Teaching Sociology*, 17, no . 2 (1989), 161-75.

[٨] Mooney, Carolyn . " Professors Feel Conflict between Roles in Teaching and Research, Say Students Are Badly Prepared ." *The Chronicle of Higher Education*, 37, no. 2 (1991), A15-A17 .

[٩] Olsen, Deborah, and Ada Simmons. "The Research Versus Teaching Debate : Untangling the Relationship " In John Braxton, ed., *Faculty Teaching and Research : Is There a Conflict?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996 , 31-39.

[١٠] Shen, Jianping ." Mission Involvement and Promotion Criteria in Schools, Colleges, and Departments of Education." *American Journal of Education*, 105, no. 2 (1997), 186-210

[١١] Colbeck, Carol . " Merging in a Seamless Blend: How Faculty Integrate Teaching and Research ? " *The Journal of Higher Education*, 69, no. 6 (1998), 647-71.

[١٢] Mitchell, Thomas . " From Plato to the Internet. " *Change*, 31, no.2 (1999), 16-23.

[١٣] Edgell, Stephen. " The Spiralists: Their Careers and Family Lives." *British Journal of Sociology*, 21, no. 4 (1970), 314-23.

[١٤] Goode, William . " A Theory of Role Strain ." *American Sociological Review*, 25, no. 5 (1960), 83-96.

[١٥] Lease, Suzanne . " Occupational Role Stressors, Coping, Support, and Hardiness as Predictors of Strain in Academic Faculty: An Emphasis on New and Female Faculty." *Research in Higher Education*, 40, no.3 (1999), 285-308.

[١٦] Rothman, A., and R. Preshaw. "Is Scientific Achievement a Correlate of Effective Teaching Performance? " *Research in Higher Education*, 3, no. 1 (1975), 29-34.

[١٧] Neuman, Ruth . " Perceptions of the Teaching Research Nexus : A Framework for Analysis. " *Higher Education*, 23, no. 2 (1992), 159-71.

[١٨] Noser, Thomas, Herman Manakyan, and John Tenner. "Research Prodctivity and Perceived Teaching Effectiveness: A Survey of Economics Faculty " *Research in Higher Education*, 37, no.3 (1996), 299-322.

[١٩] Moses, Ingrid . " Educational Development Units: A Cross-Cultural Perspective." *Higher Education*, 61, no.4 (1987), 449-80.

[٢٠] Gardiner, Lion . *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning.* ASHE-ERIC Higher Education Report no.7. Washington DC. The George Washington University, 1994.

[٢١] Atbach, Philip, and Lionel Lews. " Professional Attiudes: An International Survey " *Change*, 27, no.6 (1995), 50-57.

[٢٢] حمادة، عبدالمحسن عبدالعزيز. "آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت بخصائص إدارة الجامعة وأسلوبها في اتخاذ القرار." *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٦٨ (١٤١٣هـ)، ١٧-٥٦.

[٢٣] مجلس التعليم العالي. *اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم*. الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، ١٤١٨/١٤١٩هـ.

[٢٤] جامعة الكويت. *النظام المعدل لترقيات أعضاء هيئة التدريس*. الكويت: جامعةالكويت، ١٩٩١/٢٠٠٠م.

[٢٥] Daly, William . " Teaching and Scholarship: Adapting American Higher Education to Hard Times ." *The Journal of Higher Education*, 65, no.1 (1994), 45-57.

[٢٦] Enders, Jurgen, and Ulrich Teichler. " A Victim of Their Own Success : Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective. " *Higher Education*, 34, no.3 (1997), 347-72.

[٢٧] Fincher, Cameron . " The Idea of the University in the 21st Century: An American Perspective. " *British Journal of Educational Studies*, 31, no.1 (1993), 26-45.

[٢٨] Gray, Peter Robert Froh, and Robert Diamond. " Myths and Realities: First Data from a National Study on the Balance between Research and Teaching at Research Universities." *Bulletin of American Association for Higher Education*, 44, no.4 (1991), 4-6 .

[٢٩] John, Daniel. *Mega- Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*. London: Kogan Page Limited, 1996 .

[٣٠] Baughman, James, and Robert Goldman. " College Ranking and Faculty Publications : Are They Related? " *Change*, 31, no.2 (1999), 44-50 .

[٣١] Clausen, Christopher . " Faculty Workloads and Legislative Curiosity. " *Academe*, 82, no.5 (1996), 40-44.

[٣٢] Edgerton, Russell . "The Re-examination of Faculty Priorities ." *Change*, 25, no. 4 (1993), 10-17.

[٣٣] Zemsky, Robert, and Williams Massy. " Telling Time: Comparing Faculty Instructional Practices at Three Types of Institutions. " *Change*, 31, no.2 (1999), 55-58.

[٣٤] Fairweather, James . " Faculty Rewards Reconsidered : The Nature of Tradeoffs. " *Change*, 25, no.4 (1993), 44-47.

[٣٥] Faulton, Oliver, and Martin Trow. " Research Activity in American Higher Education. " *Sociology of Eduaction*, 47, no.1 (1974), 29-73.

[٣٦] Paulsen, Micheal, and Kenneth Feldman. "Toward a Reconceptualization of Scholarship: A Human Action System with Functional Impratives." *The Journal of Higher Education*, 66, no. 6 (1995), 615-40 .

[٣٧] Schneider, Carol, and Robert Shoenberg. " Habits Hard to Break: How Persistent Features of Campus Life Frustrate Curricular Reform ." *Change*, 31, no.2 (1999), 30-35.

[٣٨] الصوا، غازي، و يحيى علي. " مشكلات الأكاديميين الحاصلين على الدكتوراه من الجامعات الأجنبية: عينة من الأردن." *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٢٧، ع ١ (١٩٩١م)، ٨٩ – ١١٣.

[٣٩] Kasten, Katherine ." Tenure and Merit Pay as Rewards for Research, Teaching, and Service at a Research University ." *The Journal of Higher Education*, 55, no.4 (1984), 500-14.

[٤٠] Jacobson, Robert . " More Time in the Classroom : Colleges Face New Pressure to Increase Faculty Productivity. " *The Chronicle of Higher Education*, 38, no.40 (1992), A1-A3 .

[٤١] Ramsden, Paul, and Ingrid Moses. " Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. " *Higher Education*, 23, no.3 (1992), 273-95 .

[٤٢] Johnson, Neil . " Managing Australia's Higer Education Institutions in an Era of Change ." *Higher Education Review*, 26, no.1 (1993), 7 - 24.

[٤٣] Jalling, Hans, and Marten Carlsson. " An Attempt to Raise the Status of Undergradute Teaching. " *Studies of Higher Education and Research*, 2-3 (1995), 2-125 .

[٤٤] Shelton, Beth, and Sheryl Skaggs. " How Faculty members Spend Their Time : A Closer Look. " *Academe*, 82, no. 5 (1996), 16 - 21.

[٤٥] Knapper, Christopher . " Rewards for Teaching. " In Patricia Crantion, ed., *Universal Challenges in Faculty Work: Fresh Perspectives from around the World*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1996, 41-52 .

[٤٦] Tang, Thomas, and Mitchell Chamberlain. " Attitudes Toward Research and Teaching: Difference Between Administrators and Faculty Members ." *The Journal of Higher Education*, 68, no.2 (1997), 212-227 .

[٤٧] MacNay, Ian . " The Impact of the 1992 Research Assessment Exercise in English Universities. " *Higher Education Review*, 29, no.2 (1997), 34-43 .

[٤٨] Barnes, Laura, Menna Agago, and William Coombs. "Effects of Job- Related Stress on Faculty Intention to Leave Academia ." *Research in Higher Education*, 39, no.4 (1998), 457-70 .

Attitudes of Academic Administrators and Faculty Members toward Research, Teaching, and Rewards at Three Gulf Arab Universities

Mulaihan M. Athubaity

Associate Professor, Dept. of Educational Administration
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. *The purpose of this study was to investigate the attitudes of academic administrators and faculty* members toward research, teaching, and rewards at King Saud University, King Fahad University for Petroleum amd Minerals, and Kuwait University . A questionnaire was designed and distributed to the study sample which consisted of 30 college deans, 148 department chairmen, and 771 faculty members . The major findings of the study were :

1 -There was a unaimous agreement by the study sample concerning the significance of teaching and research at the three universities .

2 -Teaching and research were considered as complementary roles .

3 -Research is praised and rewarded more than teaching at the three universities .

4 -Promotion is the most important factor that motivates faculty members to engage in research and publication .

5 -There were no significant differences between the attitudes of academic administrators and faculty members with regard to research, teaching and rewards .

6 -There were significant differences between the attitudes of professors, associate professors, and assistant professors with regard to research in favor of professors and associate professors .

7 -There were no significant differences between the attitudes of the respondents from the three universities with regard to research and rewards, while there were significant differences in their attitudes towards teaching in favor of the respondents from Kuwait university .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٢١-٥٤٤ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات

صالح بن عبدالعزيز النصار

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٢/١/١٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

ملخص البحث. تعد مشكلة ضعف الطلاب في قراءة المسائل اللفظية وفهمها، وفهم المطلوب منها ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها إحدى المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات كما أشار بذلك عدد من الباحثين. ومحاولة من الباحث في طرح بعض الحلول العملية لتلك المشكلة، فقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه القراءة في تدريس الرياضيات بشكل عام، وفي تدريس المسائل اللفظية بشكل خاص. كما هدفت إلى عرض بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية التي تساعد الطلاب على التغلب على مشكلة قراءة وفهم المسائل الرياضية الواردة في كتب الرياضيات.

وقد أوصى الباحث في ختام هذه الدراسة القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بضرورة تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية الرياضية، و إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، وتوفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والاستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية.

المقدمة

تعد القراءة والكتابة والرياضيات (الحساب بالمفهوم القديم) الثلاثي المشترك والتي حظيت على مر العصور بالعناية الخاصة حتى إن معرفة الحد الأدنى فيها يعد ضرورياً للخروج من دائرة الأمية إلى دائرة العلم والمعرفة. لذا فإنه لا غرابة أن يكون هناك قدر مشترك بين هذه العلوم الثلاثة وتأثير وتأثر متبادل، ولا غرو أن تحظى هذه العلوم بعناية المربين بشكل عام والعاملين في حقل المناهج وطرق التدريس بشكل خاص ومحاولة التطوير المستمر لهذه المواد وتيسير تمكن الطلاب منها.

وفي الآونة الأخيرة، اتجه اهتمام المربين والمهتمين بالتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل خاص إلى القراءة وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى، ودورها في زيادة التحصيل في تلك المواد. وكيف أنه مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة تزداد حاجته إلى استخدام مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على الدراسة بشكل عام والفهم والاستيعاب لما هو مقروء في كل مادة دراسية بشكل خاص. وفي هذا الصدد، فقد أشار كل من بيرنز، ورو، و روس [١، ص ٤٧٧] إلى أن النصوص المقروءة في كتب المقررات الدراسية مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية وغيرها من المواد غالباً ما تكون صعبة على الطلاب، لأنها أولاً تشتمل على موضوعات علمية يصعب قراءتها وفهمها على كثير من الطلاب، كما أنها تشتمل على العديد من المفاهيم والمصطلحات الدراسية التي لم يتعرف عليها الطلاب أثناء دراستهم في المرحلة الابتدائية. لذلك -وفقاً للمؤلفين أنفسهم- فإن الطلاب يحتاجون إلى التمكن من مهارات واستراتيجيات قرائية مختلفة لفهم المقروء في تلك المواد الدراسية.

ولا شك أن قراءة الرياضيات تختلف عن القراءة العامة "حيث تتطلب قراءة الرياضيات دقة ونظاماً ومرونة وتركيزاً، فنجد الشخص الذي يقرأ جريدة أو رواية قد يوجه القليل من الانتباه للتفاصيل، أو قد يمر على المعنى أو قد ينصرف ذهنياً. أما عند

قراءة جزء من رياضيات من كتاب رياضيات فيجب على القارئ أن يعرف المعنى الدقيق لكل مصطلح رياضي ولكل رمز رياضي" [٢ ، ص ٩٧] . لذا ، فإن الطلاب في مادة الرياضيات يحتاجون إلى مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة للفهم والاستيعاب لما هو مقروء بشكل عام ، ولقراءة وفهم المسائل اللفظية الرياضية بشكل خاص. وقد أكد العمري [٣] أن النجاح في مسائل الرياضيات اللفظية يعتمد بدرجة كبيرة على قراءة المسألة ، وأن عدم تمكن الطالب من القراءة وضعفه فيها يجعله غير قادر على حلها ، وأن من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء حلهم للمسائل الرياضية اللفظية الصعوبات اللغوية والقرائية. كما أشار موث إلى أهمية القراءة في تدريس الرياضيات بقوله : "إنه لمن المؤكد أهمية الدور الذي تلعبه القراءة في تعلم الرياضيات ، وخاصة فيما يتعلق بدراسة المشكلات اللفظية" [٤ ، ص ٧٦] .

و هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات ، والتنبيه على بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية المعينة على قراءة المسائل الرياضية وفهمها ومن ثم التمكن من حل المشكلات الرياضية الواردة فيها ، وأخيراً ، عرض بعض التوصيات الكفيلة بتطوير كتب الرياضيات المشتملة على المسائل اللفظية ، وكذلك تطوير كفاءة وقدرة معلمي الرياضيات للاستفادة الأمثل من مهارات واستراتيجيات القراءة لزيادة فهم الطلاب واستيعابهم عند قراءة المسائل اللفظية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه القراءة في تعلم الرياضيات بشكل عام ، وفي تعلم المسائل اللفظية بشكل خاص. كما تهدف هذه الدراسة إلى عرض بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية التي تساعد الطلاب على التغلب على مشكلة قراءة وفهم المسائل الرياضية الواردة في كتب الرياضيات. إيماناً من الباحث

بالترابط بين القراءة والرياضيات، وأن التمكن من المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة في مادة الرياضيات أحد أسباب التفوق والنجاح وزيادة التحصيل في تلك المادة وفي جميع المراحل التعليمية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها إحدى الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على العلاقة بين القدرة على القراءة وبين فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بتقديم بعض الحلول والمقترحات العملية لمشكلة الضعف في قراءة المسائل اللفظية وفهمها والتي تحظى بعناية الباحثين والمهتمين بتدريس القراءة في المواد الدراسية المختلفة. يذكر أبو زينة [٥، ص ٢١٠] أن حل المسائل الرياضية اللفظية وطرق تدريسها من أهم الموضوعات التي شغلت العاملين في حقل تدريس الرياضيات أو المهتمين بها منذ وقت طويل. ومع أن المسائل اللفظية قد حظيت بكثير من اهتمام الباحثين في حقل الرياضيات، إلا أنها لم تحظ بالدراسات الكافية من قبل المهتمين بتدريس القراءة. وقد أشار موث [٤] ضمنا إلى أهمية التعاون بين المهتمين بتدريس الرياضيات والمهتمين بتدريس القراءة بقوله: إن القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتطويرها يدركون أهمية الدور الذي يلعبه الفهم القرائي في الرياضيات، لكنهم يتطلعون إلى طرق أكثر عملية وتماسكا لمساعدة معلمي الرياضيات على تدريس المهارات القرائية اللازمة المعينة على الفهم والاستيعاب.

ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من أنها تسعى إلى:

١ - توضيح أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات.

٢ - توضيح دور معلم الرياضيات في تدريس المهارات والاستراتيجيات القرائية المعينة على فهم المسائل اللفظية.

٣- التعريف بأهم الاستراتيجيات والمهارات القرائية المعينة على قراءة المسائل اللفظية في مادة الرياضيات وزيادة الفهم والاستيعاب لذلك النوع من المسائل.

خلفية المشكلة

إن من المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات ضعفهم في قراءة المسائل اللفظية وفهمها، وفهم المطلوب منها ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها. وقد أكد فهر [٦، ص ٥٣٦] صعوبة المسائل الرياضية اللفظية على التلاميذ بقوله: إن دراسة المسائل اللفظية في حد ذاتها مشكلة بالنسبة للتلاميذ في أي مرحلة تعليمية، والدليل على ذلك أنه عندما تتحول إحدى المسائل اللفظية إلى عملية حسابية، تتضاءل صعوبتها، وبالعكس إذا تحولت مجموعة من المعادلات السهلة إلى مسائل لفظية ارتفع مستوى صعوبتها.

كما أوضح العمري [٣] أن عدداً من المهتمين بتعليم الرياضيات أشاروا إلى أن قراءة المسألة وفهمها واستيعاب اللغة المكتوبة بها يؤثر على حلها، وبالمقابل فإن ضعف القدرة على قراءة المسألة وفهمها يعد من أهم العوائق التي تعيق الطالب عند حلها وتقلل من تحصيله فيها. وقد أشار أبو زينة [٥] إلى أن نتائج إحدى الدراسات دلت على أن ٢٩٪ من طلاب المرحلة الابتدائية يعود ضعفهم في المسائل اللفظية إلى ضعفهم في القراءة، وأن ١٩٪ منهم إلى عدم قدرتهم على تفسير ما تمت قراءته.

كما بين أبو زينة في موضع آخر أن عدم تمكن التلاميذ من القراءة الصحيحة يعد أحد أسباب ضعف الطلاب في المسائل الرياضية اللفظية. ومن الأسباب التي ذكرها إضافة إلى هذا السبب [٧، ص ص ٢١٠-٢١١]:

١- ضعف حصيلة المفردات اللغوية لدى الطالب.

٢- الإخفاق في استيعاب المسألة لغوياً من قبل الطالب.

أما المغيرة [٨، ص ١٥٣] فقد رد ضعف الطلاب في قراءة مسائل الرياضيات اللفظية إلى وقوعهم في الأخطاء القرائية التالية:

١- يخطئون في تفسير معطيات المسألة.

٢- يخلطون بين المعطى والمطلوب.

٣- يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمشكلة عقلياً.

٤- عدم القدرة على تحليل ما يقرؤون.

٥- عدم القدرة على فهم لغة المشكلة.

مشكلة الدراسة

في ضوء العرض السابق لخلفية المشكلة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

ما مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات؟ وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

١- ما أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات؟

٢- ما دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية؟

٣- ما مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات؟

مصطلحات الدراسة

مهارات القراءة: القدرات المطلوبة للنجاح في القراء، مثل: مهارة الفهم والاستيعاب، ومهارة التعرف على الكلمة، وغيرها [٩، ص ٢٣٥].

استراتيجيات القراءة: مجموعة الخطط المحكمة التي يضعها المتعلم لنفسه لتحسين أداءه وتحقيق أهدافه من وراء القراءة [٩، ص ٢٤٤] .

المسائل اللفظية الرياضية: عرفتها حنان مقداد [١٠] بأنها المشكلات الرياضية المكتوبة بمفردات، ورموز لغوية، والتي تدور حول موقف كمي، وتحتاج إلى حل دون الإشارة إلى نوع العملية المطلوبة عند الحل.

تدريس القراءة في مادة الرياضيات: المقصود بتدريس القراءة في مادة الرياضيات هو تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة التي تساعد التلاميذ على قراءة المسائل اللفظية بشكل صحيح وكذلك فهمها واستيعاب مضمونها للوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة الرياضية الواردة فيها.

الدراسات السابقة

تدور أغلب الدراسات السابقة التي تحصل عليها الباحث حول دراسة المسائل اللفظية الرياضية ومشكلة ضعف الطلاب في قراءتها وفهمها. ولم يجد الباحث -حسب اطلاعه وبحثه- أي دراسة عربية تتحدث عن المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة لمعالجة الضعف في قراءة المسائل اللفظية الرياضية أو كيفية تدريس تلك المهارات والاستراتيجيات. ومن أهم الدراسات التي تتصل بموضوع هذه الدراسة ما يلي:

١- دراسة لنفل Linville

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى المفردات اللغوية المستخدمة في المسألة وصعوبة المسألة على التلاميذ. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى المفردات اللغوية المستخدمة في المسألة يؤثر تأثيرا ذا دلالة إحصائية على صعوبة المسألة، كما بينت النتائج أن اختلاف الأداء حسب الذكاء والقدرات اللغوية ذو دلالة إحصائية؛ أما الفروق بين أداء الذكور والإناث فلم يكن ذا دلالة إحصائية [١١] .

٢-دراسة مقداد

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الصعوبات اللغوية للمسائل الرياضية اللفظية على فهمها لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ تلميذة من متوسطات التحصيل في جميع المواد الدراسية في الصف الرابع الابتدائي في عشر مدارس من مدارس مكة المكرمة. وقد كان من أبرز نتائج الدراسة أن استبدال الكلمات الصعبة المستخدمة في المسائل بكلمات مألوفة للتلميذات يسهل فهم المسائل اللفظية [١٠] .

٣- دراسة نوح

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم القدرة على قراءة الأعداد وأنشطتها (العددية وغير العددية) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالتعليم الأساسي في محافظة الإسكندرية وذلك في مستويات : إدارك الرموز ، وتحديد المعاني اللفظية للرموز ، وتحليل العلاقات بين الرموز ، وحل المسائل اللفظية. وقد بينت نتائج الدراسة انخفاض مستوى أداء التلاميذ في حل المسائل اللفظية المتصلة بالأعداد وأنشطتها. وأن معظم التلاميذ لا يتمكنون من القدرة على حل المسائل اللفظية التي تتضمن هذه الأعداد. وقد أوصى نوح في ختام دراسته بضرورة الاهتمام بتدريس مهارات القراءة الرياضية كنشاط رياضي أساسي في منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية [١٢] .

٤ - دراسة عميرة

هدفت دراسة عميرة إلى التعرف على صعوبات قراءة التلاميذ للرياضيات والعلاقة بين القدرة القرائية في الرياضيات وانقرائية كتب الرياضيات. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك صعوبات تقابل الأطفال أثناء قراءة لغة الرياضيات من مثل : ترجمة الأعداد

والأرقام إلى ألفاظ ، وعدم القدرة على قراءة الأعداد الكبيرة ، وعدم التمييز بين مدلولات ومعاني بعض الرموز الرياضية ، وعدم القدرة على المسائل الحسابية اللفظية والمرتبطة بعمليات جمع وطرح الأعداد. كما بينت الدراسة أن كتب الرياضيات المقررة على أطفال الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي متوسط الانقرائية ، وأن مستوى القدرة القرائية لأطفال مجموعة البحث ضعيف [٢] .

٥- دراسة حسن

هدفت دراسة حسن إلى التعرف على الصعوبات التي تصادف تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الابتدائية (الثالث والرابع والخامس) في حل المشكلات اللفظية الحسابية ، والتعرف على أسباب هذه الصعوبات وتقديم بعض الخطوط الإرشادية لعلاج هذه الصعوبات. وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد صعوبات تواجه التلاميذ عند حل المسائل الرياضية اللفظية في كل من الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية ، وأن من الصعوبات : الصعوبة في قراءة المسألة قراءة صحيحة ، و الصعوبة في ترجمة المسألة اللفظية إلى جمل وعلاقات عددية. ومن الأسباب التي أشارت إليها الدراسة و تنتج عنها هذه الصعوبات : ضعف قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة للمسائل اللفظية ، وعدم فهم التلاميذ لبعض المصطلحات المستخدمة في المسألة [١٣] .

٦- دراسة القحطاني

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمقارنة مع الأسلوب التقليدي ، وفهم تلاميذ الصف السادس للمسائل الرياضية اللفظية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات حل المسائل

الرياضية اللفظية ككل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارتي فهم المسألة الرياضية اللفظية والقدرة على التحقق من صحة الحل وذلك لصالح المجموعة التجريبية [١٤] .

٧- دراسة العمري

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت قدرة الطالب على حل المسألة الرياضية اللفظية تختلف تبعا لاختلاف درجة المجهول المستخدم في المسألة -الدرجة الأولى أو الدرجة الثانية- وكذلك عدد المجاهيل- مجهول واحد أو مجهولان. وقد توصلت دراسة العمري إلى عدد من النتائج المهمة ومنها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية. وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بموضوع المسائل الرياضية اللفظية من قبل المسؤولين عن المقررات الدراسية والمدرسين، وكذلك الاهتمام بمادة المطالعة (القراءة) لتأثيرها على التحصيل في المواد الدراسية الأخرى [٣] .

و يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

١- ركزت دراسات كل من العمري و مقداد و لنفل على مشكلة فهم المسائل اللفظية الرياضية، وأن أحد أسباب ضعف الطلاب في فهم ذلك النوع من المسائل يعود إلى ضعفهم في القراءة أو عدم تمكنهم من استخدام المهارات اللازمة لفهم تلك المسائل.

٢- بينت دراسة القحطاني أن أسلوب حل المشكلات القائم على فهم المسألة يؤثر إيجابا على القدرة على حل المسائل اللفظية الرياضية.

٣- ركزت دراستا حسن وعميرة على التعرف على الصعوبات التي تصادف تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الابتدائية عند حل المشكلات اللفظية. وأن إحدى

أهم هذه الصعوبات هي الصعوبة في قراءة المسألة قراءة صحيحة، وعدم القدرة على حل المسائل اللفظية المشتملة على بعض العمليات الرياضية.

٤ - لم تتضمن أي من الدراسات السابقة الحلول العملية أو المقترحات المتضمنة لبعض المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة للتغلب على الضعف في قراءة وفهم المسائل اللفظية (عدا دراستي حسن و نوح اللتين غطتا جانبا يسيرا من الحلول العملية لمعالجة ذلك الضعف).

٥ - تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تركز أكثر على دور القراءة في تعلم مادة الرياضيات، واقتراح الخطوات والحلول العملية المتضمنة بعض المهارات والاستراتيجيات القرائية التي يحتاجها الطلاب لفهم واستيعاب المسائل اللفظية، ومن ثم الإجابة الصحيحة للمشكلات الرياضية الواردة فيها. كما تقدم هذه الدراسة بعض التوجيهات لمعلمي الرياضيات حول تدريس المهارات والاستراتيجيات اللازمة لفهم المسائل اللفظية، وتوجيه الطلاب لاستخدام تلك المهارات والاستراتيجيات عند حل المسائل اللفظية.

أهمية تدريس القراءة في مادة الرياضيات

إن للغة بشكل عام تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على التعلم بجميع أشكاله. وقد أكد عدد من الباحثين تأثير اللغة على تعلم الرياضيات. فهذا سكادا Secada [١٥] يشير إلى أن لديه عددا كافيا من الأدلة التي تجعله يصل إلى نتيجة مفادها أن التحصيل في الرياضيات يرتبط ارتباطا وثيقا بالتمكن من اللغة. وفي دراسة لريد نقلا عن سوفيني [١٦] أجراها على طلاب الرياضيات بالمستوى الثالث تبين وجود علاقة بين استيعاب اللغة ونمو المهارات الرياضية على المستويين الابتدائي والثانوي في مراحله المبكرة. "وهو (أي ريد) يعرف ثلاث فئات من النمو اللغوي: استيعاب اللغة، وتكوين المفهوم، والرموز

الرياضية. وهو يرى أن الاستيعاب يصبح مهما بشكل مطرد خلال المراحل المبكرة في تطور الرياضيات. والاعتماد في هذه الحالة على استيعاب اللغة الإنجليزية يقل في المرحلة المتقدمة من المستوى الثاني وفي المستوى الثالث الأكثر تقدما مفسحا المجال أمام المتطلبات الأصعب للغة شديدة الاقتضاب هي لغة الرموز الرياضية" [١٦ ، ص ٢٣٣].

هذا بالنسبة لدور اللغة بشكل عام في تعلم الرياضيات ؛ أما القراءة -كأحد فنون اللغة- فتعد أحد العوامل المهمة للتفوق والنجاح ليس في مادة القراءة أو مواد اللغة العربية فحسب بل في جميع المواد. وتمكن الطلاب من مهارات واستراتيجيات القراءة عامل مهم في تحصيلهم في جميع المواد والتي منها مادة الرياضيات. يقول العمري [٣، ص٢٩]: "تعد القراءة الوسيلة الرئيسية في مجال التربية والتعليم وتتحمل الجزء الأكبر في تحقيق أهداف عملية التربية والتعليم ، فعلى الرغم من أن تعليم القراءة يعد من أول الأهداف التي يجب أن تتحقق عند كل متعلم إلا أنها تتحول لتصبح وسيلة لا هدفا بذاته فالقراءة ليست مادة منفصلة عن المواد التحصيلية الأخرى بل إنها جزء من كل مادة فهي الوسيلة للحصول على المعلومات من هذه المواد وبالتالي فإن عدم تمكن الطلاب من القراءة ونقص قدراتهم القرائية يؤثر على التحصيل في المواد الأخرى."

وقد بينت أبو عميرة [٢ ، ص ٩٨] أن قراءة الرياضيات تعد إحدى المهارات الرياضية الأساسية التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ ، وأن نقص هذه القدرة لديهم يمكن أن يعرضهم ومدرسيهم إلى صعوبات في تدريس وتعليم الرياضيات. كما أكد القحطاني [١٤ ، ص ٤٦] أن العلاقة بين القدرة على القراءة والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية في المراحل الابتدائية علاقة مؤثرة ، "لأن الذي لا يقرأ غالبا يتعثر في حل المسائل التي لابد من قراءتها." كما ربط هاملتون صراحة بين القدرة على القراءة الصحيحة وقراءة المسائل الرياضية اللفظية والتي هي في نظره مشكلة تحتاج إلى علاج وذلك بقوله : "تعد قراءة المسائل الرياضية اللفظية واحدة من أكبر المشاكل التي لا بد من مواجهتها ،

حقيقة أن معظم التلاميذ لديهم صعوبات في مجال أسلوب حل المسائل. هؤلاء لم يتعلموا أبدا كيف يقرؤون مسائل الرياضيات" [٣، ص ٤].

وما ذكره هاملتون يشير ضمنا إلى أن للقراءة دورا مهما في فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات وأن التمكن من استراتيجيات ومهارات القراءة المطلوبة في مثل مادة الرياضيات معين على زيادة التحصيل ومن ثم التفوق والنجاح في هذه المادة.

والعلاقة بين القراءة والكتابة والرياضيات مدعمة بكثير من الشواهد. فهذا ديل وبينز Dail and Bains [١٧، ص١١٣] يؤكدان بقولهما: "لقد تبين أنه كلما كان الطالب أكثر تمكنا من القراءة والكتابة، كان فهمه للرياضيات أكبر." كما بين سوفيني [١٦، ص ٢٣٢] أن قدرة التلميذ على حل المسائل القصصية تتقيد إلى حد كبير بمستوى استيعابه للغة. أما عن علاقة اللغة بالتحصيل فيشير كل من رو و ستود وبيرنز Roe, Stoodt and Burnz [١٨، ص ٢٤٦] إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على القراءة والتحصيل في الرياضيات، وأن طالب الرياضيات يجب أن يكون لديه مهارات قرائية جيدة لكي يفهم ويستوعب المفاهيم الرياضية والتي تشرح بكلمات مكتوبة. وبشكل عام، فإن تعليم القراءة سوف يؤدي إلى فوائد كثيرة في الدافعية والتحصيل في الرياضيات.

دور معلم الرياضيات في تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية

إن تدريس المهارات والاستراتيجيات القرائية لا يقتصر على معلمي القراءة أو اللغة العربية فقط مع أهمية دورهم في ذلك، بل يتعداه إلى معلمي المواد الدراسية أنفسهم وذلك كونهم أعرف بطبيعة المواد التي يدرسونها والمهارات أو الاستراتيجيات التي يحتاجها طلبتهم في كل موضوع. ويؤكد سارجنت Sargent [١٩، ص ٢٢] على هذا الدور بقوله: "إن معلم المواد الدراسية هو المعلم (١) الأقدر على تدريس المفاهيم والمصطلحات

الجديدة والمتعلقة بالدرس، (٢) الأكثر إدراكا ومعرفة على وضع الأهداف القرائية المتعلقة بالمادة، (٣) الأقدر على تنمية اتجاه وميول الطلاب نحو القراءة، (٤) الأقدر على تحديد المفاهيم والمصطلحات المهمة والمتوقع تدريسها، (٥) الأكثر إلماما بالمصادر والوسائل المختلفة وأهميتها وكيفية استخدامها في تطوير خبرات الطلاب، (٦) وأخيرا فهو الذي أكثر تأقلما ودراية بالموضوع أو النص وكيفية قراءته ومن ثم فهمه."

ومعلم الرياضيات هو أحد أولئك المعنيين بمساعدة التلاميذ على تطوير الكفاءة اللغوية خلال درس الرياضيات. كما هو المعني أيضا بتطوير قدرات الطلاب القرائية وتدريس مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية الرياضية، لما لذلك من انعكاس إيجابي على تحصيل الطالب في تلك المادة وزيادة استفادته من معطياتها. ودعوة معلمي الرياضيات إلى تدريس القراءة في موادهم لا يعني -وكما يفهمه البعض- أن يقوم المعلم بتخصيص حصص أو جزء من الحصة في كل يوم لتدريس مهارات واستراتيجيات القراءة، وإنما يعني أن يكون المعلم على وعي ومعرفة بالمهارات القرائية اللازمة التي يحتاجها طلبته لفهم الموضوع، أو الاستراتيجيات المعينة على فهم المسائل اللفظية بشكل خاص، ومن ثم توجيه الطلاب إلى استخدام تلك المهارات أو الاستراتيجيات عند الحاجة إليها، وذلك في سياق تدريس الموضوع أو المادة الدراسية "والمعلم الناجح هو الذي يستطيع بشكل أو آخر زيادة قدرة الطلاب على القراءة وفهم ما يقرأون" [٢٠، ص ٢١٨].

ومن هذا المنطلق، فإن على معلم الرياضيات أن يطور من اتجاهه نحو القراءة بشكل عام، حيث إن اتجاه المعلم الإيجابي نحو القراءة واستشعاره لأهميتها ينعكس إيجابا على رغبة المعلم في تطوير مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم المسائل اللفظية، كما ينعكس أيضا على اتجاه التلاميذ نحو القراءة ورغبتهم في تطبيق ما تعلموه من مهارات واستراتيجيات عند حل المسائل اللفظية أو عند القراءة بشكل عام. ويؤكد اليكساندر على

أهمية اتجاه المعلم -أي معلم- نحو القراءة بقوله : "إنه لا يوجد أدنى شك في أن المعلم هو العامل الأقوى في تنمية اتجاه الطلاب نحو القراءة" [٢١ ، ص ١٧٦] .

ولأن أغلب المسائل اللفظية تحتوي على عدد من المفردات والمصطلحات الجديدة على الطلاب ، فينبغي على معلم الرياضيات التحضير المسبق لكل مسألة من المسائل اللفظية ومحاولة التعرف على الطريقة المناسبة لتدريسها ، والتعرف على المفردات والمصطلحات الجديدة المشتملة عليها تلك المسألة ، والطريقة المناسبة لتعريف الطلاب بتلك المصطلحات وضرب الأمثلة المناسبة عليها. كما أن على معلم الرياضيات التمكن من المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة لقراءة المسائل اللفظية . ومحاولة تمثل هذه المهارات والاستراتيجيات عند ضرب الأمثلة التوضيحية ، ومحاولة مساعدة التلاميذ على استخدام الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتطبيقها داخل الفصل وخارجه.

ولكي يكون التلاميذ أكثر تصورا وإدراكا لأهداف القصة أو المسألة اللفظية في مادة الرياضيات ، فإن على المعلم أن يدرب التلاميذ على كيفية بناء القصة ، وكيفية تضمينها المسألة الرياضية ، والتعرف على ما هو مهم وما ليس مهما لحل المسألة الرياضية. ويمكن لمعلم الرياضيات الوصول إلى ذلك الهدف بأن يطلب من التلاميذ بين فترة وأخرى أن يصوغوا هم أنفسهم قصصا أو مسائل لفظية مشتملة على بعض المشكلات اللفظية ، أو يطلب منهم العمل في مجموعات لتأليف مسألة لفظية حول موضوع الدرس والطلب من مجموعة أخرى إيجاد الحل الصحيح لها. ويمكن للمعلم أن يوفر المساندة الخارجية للتلاميذ لمساعدتهم على إنجاز المهمة أو حل المسألة ، على أن تقل هذه المساندة تدريجيا كلما أصبح التلاميذ أكثر تمكنا للمهارة المطلوبة.

مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات

١- كيفية القراءة

يجب تنبيه الطلاب على أن قراءة المسائل اللفظية تختلف عن قراءة النصوص الأخرى، فهي تحتاج إلى تركيز وتدقيق في المعنى ومعرفة مراد كل كلمة في المسألة. ويؤكد على هذا الأمر كل من رو و ستود وبيرنز Roe, Stoodt and Burnz [١٨، ص ٢٥٠] بقولهم: إنه يجب على الطلاب (في مادة الرياضيات) أن يتعلموا القراءة بإمعان، فليس بإمكانهم تجاوز بعض الكلمات أو فهم المعنى من سياق الكلام. كما أنه من الأهمية أن يفهم الطلاب المعنى الدقيق لكل كلمة حيث إن قراءة كلمة واحدة بشكل خاطئ يمكن أن يغير معنى القطعة أو المسألة كاملة. ولكي يقرأ الطالب المسألة الرياضية بفاعلية ويفهم المطلوب منها بشكل دقيق ينبغي على معلم الرياضيات تنبيه الطلاب إلى اتباع الخطوات التالية:

أ) قراءة المسألة بطريقة صامتة وبسرعة متوسطة لاستيعاب الفكرة العامة من النص المقدم أو المسألة.

ب) قراءة المسألة مرة أخرى ببطء وترو، وفي هذه القراءة يقوم الطلاب بالتعرف على المطلوب أو السؤال الموجود في المسألة والإشارة إليه بوضع خط تحته أو وضعه بين قوسين.

جـ) يطلب من أحد الطلاب قراءة المسألة قراءة جاهرة، ثم يطلب المعلم من الطلاب التنبيه على بعض الكلمات الصعبة أو غير الواضحة في المسألة ومن ثم شرحها وبيان معناها.

د) يطلب من أحد الطلاب إعادة صياغة المسألة دون الرجوع إلى الكتاب ومساعدة الطلاب على فهم المسألة بشكل كامل.

هـ) تنبيه الطلاب على التأمل في الرسوم التوضيحية أو الجداول والبيانات المرفقة بالسؤال إن وجدت.

و) قراءة السؤال المتضمن في المسألة، ومحاولة توضيحه للطلاب ثم تنبيههم على كيفية ترتيب الإجابة وفقا للسؤال.

٢- قاموس المصطلحات الرياضية

تعد فكرة قاموس المصطلحات الرياضية من أهم الاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التعرف الدقيق والاستخدام الأمثل للمفردات والمصطلحات الرياضية. إن أحد أسباب صعوبة فهم المسائل الرياضية هو طبيعة الكلمات والمفاهيم الواردة في تلك المسائل من حيث جدتها وغرابتها على أذهان الطلاب. وتزداد هذه الصعوبة كلما كان الطفل أصغر سنا ومن ثم أقل قدرة على تصور وفهم المعاني المجردة. لذا ينصح الباحثون في موضوع تدريس القراءة في المواد الدراسية بمساعدة الطلاب على بناء المفردات والمفاهيم والمصطلحات الجديدة وذلك بعمل قاموس شخصي مصغر لكل مفردة رياضية جديدة تمر على الطالب، ومن ثم تدوين هذه المفردات والمفاهيم في هذا القاموس، ثم القيام بتشجيع الطلاب على كتابة معاني تلك المفردات والمفاهيم بتعبيرهم الخاص وليس باستخدام تعاريف القاموس القياسي. ويمكن للمعلم مراجعة هذه المفردات بشكل دوري مع الطلاب أو في بداية كل حصة بشكل سريع وخاصة المفردات أو المفاهيم ذات العلاقة بالدرس المقرر. كما يمكن إبراز هذه المصطلحات والمفاهيم مع تعاريفها في صحيفة الفصل [١٨، ص ٢٥١].

٣- صياغة التعريفات الرياضية

أورد كل من رو، ستود، و بيرنز [١٨، ص ٢٥٢] في كتابهم طريقة أخرى مساعدة لتكوين وصياغة التعريفات الرياضية قدمت من قبل رتشارد إيرل الذي اقترح

أربعة أنواع أو طرق للتعريف الرياضي وهي : التعريف الرسمي ، وبيان الصفات ، والأمثلة التشبيهية ، وأخيرا الأمثلة الواقعية. هذا ويمكن للمعلمين استخدام هذه الطرق في تعريف المصطلحات أو المفاهيم الرياضية قبل قراءة الطلبة للمسائل اللفظية. ويمكن أن يقوم الطلاب أنفسهم بتعريف مصطلحات جديدة مستخدمين تلك الطرق الأربعة في التعريف. وفيما يلي أمثلة لكل نوع من هذه التعريفات [١٨ ، ص ٢٤٧]:

أ) التعريف الرسمي : يعرف المربع على أنه متوازي الأضلاع ، ذو زوايا أربع قائمة ، وله أربعة أضلاع متساوية في الطول.

ب) بيان الصفات : هناك عدة أشياء حقيقية لأي مربع ، فله بعدان فقط وهما الطول والارتفاع. كما أن له بالضبط أربعة أضلاع وهي خطوط مستقيمة لها نفس الطول. وللمربع أربع زوايا داخلية مجموعها ٣٦٠ درجة ، وكل زاوية في المربع عبارة عن ٩٠ درجة.

جـ) الأمثلة التشبيهية : يمكن أن ترسم نماذج من المربعات على اللوح أو على ورقة أو أي مادة أخرى ، كما يمكن أن يشار إليها من خلال الرسومات والصور.

د) الأمثلة الواقعية : يمكن أن يبحث عن أشياء واقعية أو من صنع الإنسان لتمثيل تكوين المربع. فيمكن أن يشار إلى المربعات في الديكور أو في بعض الصفات المعمارية ، أو الإشارة إلى البرواز الداخلي للنافذة أو الغرفة أو أي قطعة من الأثاث.

هذا ويمكن الاستعانة بهذه التعريفات الرياضية أثناء قراءة الطلاب للمسائل اللفظية وذلك من خلال إعادة شرحها أو تذكير الطلاب بها كلما دعت الحاجة.

٤ - طريقة كريس

لقد اقترح إلابن كريس [١٨ ، ص ٢٥٢] طريقة لمساعدة الطلاب على حل المسائل التي تكون على شكل قصة. وهذه الطريقة التي اقترحها كريس تساعد الطلاب على تعيين العملية أو العمليات المناسبة لحل المسألة. ويمكن تطبيق هذه الطريقة بالشكل التالي :

أ) ابحث المشكلة بصوت عال (التفكير بصوت عال)، وحاول أن تتصور الحل.

ب) اسأل ماذا يريدني السؤال أن أجده؟ هذه الخطوة تساعد الطلاب على وضع هدف لما يقرأون ولماذا يقرأون.

جـ) اسأل ما هو الإجراء الصحيح؟ (جمع - طرح - قسمة ...إلخ).

د) اقرأ المسألة قراءة جاهرة.

هـ) أجب عن المسألة.

هذا وينصح "كريس" بالتأكد من عمل الطلاب بإجراء تعداد الخطوات المطبقة في المسألة. وفيما يلي نموذج أو مثال لهذه العملية :

أ) السؤال : ما العملية التي استخدمتها لحل المسألة؟

ب) الإجابة : الجمع والقسمة.

جـ) كيفية الحل : يجب أن أجد متوسط القيمة ، ثم أجمع وأقسم لتحديد متوسط القيمة.

د) خطوات الحل : جمعت تكلفة تشغيل السيارة وثمن السيارة عندما اشتراها المالك. بعد ذلك قمت بقسمة المجموع على رقم أميال السيارة التي قطعتها بواسطة المالك.

٥ - طريقة إيرل

هذه الطريقة لحل المسائل الرياضية اللفظية قدمت من قبل ريتشارد إيرل وفيها يستخدم المعلم مجموعة من الخطوات لإرشاد الطلاب من خلال اللغة المكتوبة للمسألة. الخطوات التالية مبنية أساسا على الخطوات المقترحة من إيرل [١٨ ، ص ٢٥٢] :

أ) اقرأ المسألة بسرعة لتحصل على تصور عام أو فهم عام لها. تصور المسألة ، لا تشغل فكرك بالأرقام.

ب) اختبر المسألة مرة ثانية. حدد السؤال المطلوب إجابته. هذا السؤال يأتي عادة في آخر المسألة، ولكن قد يوجد في أي مكان آخر من المسألة.

جـ) اقرأ المسألة مرة أخرى لتحديد المعلومات المعطاة. هذه المعلومات قد تكون أرقاما معينة أو قيم.

د) حلل المسألة لترى كيفية العلاقة بين المعلومات. حدد أي معلومة ناقصة أو أي معلومات غير ضرورية.

هـ) قم بحساب الحل.

و) اختبر إجابتك. ضع علامة على الأجزاء من الحل والمتوافقة مع السؤال أو الأسئلة المطلوب حلها. تأكد، هل إجابتك منطقية؟

ز) اعمل قصة من عنوانها.

تساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ على تصور الهدف من استخدام القصة أو المسألة اللفظية في مادة الرياضيات وتدريبهم على كيفية بنائها وصياغتها وتضمينها المشكلة اللفظية مما يعينهم على الوصول الصحيح للمسائل اللفظية التي تواجههم في مادة الرياضيات. وتقوم خطوات هذه الطريقة على النحو التالي [١٦ ، ص٢٣٦] : أخبر التلاميذ بأنهم سوف يكتبون قصصا صحفية من "عناوين" تؤلفها. واكتب "عنوانا" على السبورة على شكل جملة عددية واطلب من الأطفال أن يؤلفوا قصة تتماشى مع ذلك العنوان. ويمكن للأطفال أن يرسموا صورا لحكاية القصة أيضا. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة :

$$٣ \times ٤ = ١٢$$

القصة : يمكن لزورق أن يسع ٣ أشخاص، ولدينا أربعة زوارق، ويستطيع حوالي ١٢ شخصا أن يركبوا.

كذلك يمكن استخدام عناوين من جمل مفتوحة، ويستطيع أطفال آخرون أن يحلوا المسائل المقدمة في مثل هذه القصص. والمثال التالي يوضح هذه الطريقة: اصطدنا ٥ سمكات، ثم اصطدنا ٤ سمكات أخرى، وقفزت ثلاثة من القارب. كم سمكة بقيت لدينا للأكل؟

الإجابة: ٦ .

التوصيات والمقترحات

في ختام هذه الدراسة التي عنيت بموضوع مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات، يوصي الباحث القائمين على تدريس الرياضيات والمهتمين بتأليف الكتب الرياضية الدراسية بما يلي:

١- توجيه معلمي الرياضيات إلى تدريس مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية والمقترحة في هذه الدراسة.

٢- تزويد معلمي الرياضيات في كل مرحلة دراسية بأهم المهارات والاستراتيجيات القرائية الملائمة لتدريس المسائل اللفظية الرياضية في تلك المرحلة.

٣- توفير الدورات المتخصصة في تدريس القراءة (المهارات والاستراتيجيات) لمعلمي ومشرفي الرياضيات قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمساعدتهم على الأداء الأفضل أثناء تدريس المسائل اللفظية الرياضية.

٤- ضرورة إشراك المتخصصين في اللغة العربية والمهتمين بكتابة القصص للأطفال عند تأليف الكتب الرياضية المشتملة على المسائل اللفظية، وضرورة التأكد من صحتها لغويا وإملائيا.

٥- وضع ملحق بالمفردات الرياضية الجديدة المستخدمة في كتاب الرياضيات لكل مرحلة وتوضيح معاني تلك المفردات إما في نهاية كل موضوع أو في نهاية الكتاب

المقرر، وتدريب الطلاب على استخدام تلك المفردات في كتاباتهم الرياضية، وإدخالها ضمن التقويم المرحلي أو النهائي.

٦- يقترح الباحث إجراء دراسات تجريبية للتأكد من مدى فاعلية مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات المبينة في هذه الدراسة، وكذلك التعرف على آراء معلمي الرياضيات ومشرفيها حول تطبيق هذه المهارات والاستراتيجيات ونواحي القوة والضعف فيها.

المراجع

[١] Burns, P. C., B. D. Roe, and E. P. Ross. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.

[٢] أبو عميرة، محبات. "تحسين قراءة الرياضيات." *الحلقة الدارسية عن مهرجان القراءة للجميع، الواقع والمستقبل*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩١م.

[٣] العمري، ناعم بن محمد. "العلاقة بين قدرة الطالب على القراءة وقدرته على حل المسائل الرياضية اللفظية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٧هـ.

[٤] Muth, K. "Reading in Mathematics: Middle School Mathematics Teachers' Beliefs and Practices." *Reading Research and Instruction*, 32. no.2 (1993). 76-83.

[٥] أبو زينة، فريد كامل. *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٥هـ.

[٦] فهر، هوارد. *تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية*. ترجمة لبيب حوجي. ط٢. القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦م.

[٧] أبو زينة، فريد كامل. *الرياضيات: مناهجها وأصول تدريسها*. ط٤. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م.

[٨] المغيرة، عبدالله عثمان. *طرق تدريس الرياضيات*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[٩] Harris, T. L., and R. E. Hodges. *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association, 1995.

[١٠] حنان، مصباح مقداد. "عوامل الصعوبات اللغوية في مسائل الرياضيات اللفظية للصف الرابع الابتدائي." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ.

[١١] Linville, W. J. "Syntax, Vocabulary, and the Verbal Arithmetic Problems." *School Science and Mathematics*. 76 (1976), 152-58.

[١٢] نوح، محمد مسعد. "القدرة على قراءة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة تقويمية." مجلة

دراسات فى المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة، ١ (١٩٨٦م)، ١١٧-١٤١.

[١٣] حسن، محمود محمد. "دراسة تشخيصية علاجية للصعوبات التى تواجه تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى فى حل المشكلات اللفظية الحسابية." *مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط* ، ٧ (١٩٩١م)، ٤١٩-٤٣١.

[١٤] القحطانى، مبارك بن فهيد. " أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى بمدينة الخرج." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ.

[١٥] MacGregor, Molli, and Elizabeth Price. "An Exploration of Aspects of Language Proficiency and Algebra Learning." *Journal for Research in Mathematics Education*, 30, no.4 (1999), 449-67.

[١٦] سوفينى، راندال. "تناول المسائل ذات الطابع القصصى". وردت ضمن *دراسات فى تعليم الرياضيات: إعداد معلم المرحلة الابتدائية لتعليم الرياضيات*. إعداد: روبرت موريس. ترجمة عبد الفتاح الشرقاوى. باريس: مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٤٠٧هـ، ٢٣١ - ٢٤١.

[١٧] M., Dail, and L. Bains . "The Language of Words and Numbers". In J. S. Simmons and L. Bains. *Language Study in Middle School, High School, and beyond*. Newark: International Reading Association, 1998, 112-24.

[١٨] Roe, B. D., B. D. Stoodt, and P. C. Burns. *Secondary School Reading Instruction: The Content Areas*. 3rd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

[١٩] Sargent, E. E. "Integrating Reading Skills in the Content Areas." In H. A. Robinson and E. L. Thomas, eds., *Fusing Reading Skills and Content*. Newark: International Reading Association, 1969, 17-25 .

[٢٠] Jacobson, J. M. *Content Area Reading: Integration with the Language Arts*. New York: Delmar Publisher, 1998.

[٢١] Alexander, J. , ed. *Teaching Reading* 3rd ed. Glenview, IL: Scott Foresman and Company, 1988.

Reading Skills and Strategies Which Help to Understand Verbal Problems in Mathematics

Saleh Abdul-Aziz Al-Nassar

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instrucation, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Poor performance in reading, understanding and realizing what is required by verbal problems in mathematics, and thus answering the problem/question implied, is by far, as indicated by a number of researchers, one of the major problems facing students in mathematics. In an attempt to introduce some practical soluations to that problem, this study aimed at shedding some light on the role played by reading in teaching mathematics in general and verbal problems in particular. The study aslo aimed at presenting some reading skills and strategies that may help students to overcome reading and comprehension difficulties and understand verbal problems found in mathematics books.

In the conclusion, the researcher recommended that educators and those concerned with teaching mathematics provide mathematics teachers with the most important reading skills and strategies that may help students to comprehend and understand verbal mathematical problems. He also recommended to provide specialized training courses in reading and comprehension skills and strategies for mathematics teachers and superintendents, before and during service, to achieve better performance in teaching verbal mathematical problems.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٤٥- ٥٨٨ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب
في البحوث والدراسات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

عبدالله بن عمر النجار

أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة الملك فيصل

الهفوف، المملكة العربية السعودية

(قدّم للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/١٨هـ)

ملخص البحث. إن المتتبع لواقع الأبحاث يلاحظ تناقضا في النتائج بين الدراسات التي تبحث الموضوع الواحد، وهذا التناقض يعود بالدرجة الأولى إلى سوء استخدام الإحصاء، وعدم تحري الدقة في تحليل البيانات واختيار الأداة الإحصائية المناسبة .

بناء على ما تقدم تم تصميم هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما أهم الإشكاليات التي تواجه الباحثين لتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات بحثهم؟

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب تترتب كالتالي:

١- عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية .

٢- الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز .

٣- عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤- عدم معرفة طبيعة بيانات الدراسة ومستوى قياسها .

٥- عدم وضوح منهج البحث المستخدم .

كما أكدت نتائج الدراسة على أن هناك اختلافات في طبيعة المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي، وذلك باختلاف كونهم حللوا النتائج بأنفسهم أو بمساعدة الآخرين. وأخيرا

أظهرت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب.

مقدمة

إن إجراء البحث ليس أمرا يسيراً ، وإنما يتطلب ذلك الملاحظة والوصف والتحليل والتفسير المناسب . ويستخدم الباحثون فيه عاده أدوات قياس عديدة وأشكال وصف دقيقة ، كما يقومون باختيار الوسائل المناسبة لتجميع البيانات ، والقيام بإجراءات ملائمة في تحليلها وتفسيرها ، بهدف الوصول إلى قرارات جيدة قابلة للتعميم .

وإن ما يجب التنويه عليه هنا أن جمع البيانات في حد ذاته ليس غاية يسعى إليها ، بل هي وسيله إلى تحقيق أهداف معينة ، أي أن عمل الباحث لا ينتهي عند جمع البيانات ، بل على العكس من ذلك ، إن عمله يبتدىء بها . لذلك فالهدف النهائي من اختيار الوسائل المناسبة لجمع البيانات هو الحصول على البيانات التي تخدم في تحقيق البحث أو في دراسة المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

فقد تكون جميع مراحل جمع البيانات جيدة وصحيحة ، ولا يتخللها ثغرات يمكن أن تؤثر في صحة البيانات ، ولكن هذه البيانات تكون مادة خام لا تعطي ثمارها ما لم يوجد الباحث والمحلل الجيد الذي يستطيع استثمارها على الوجه الأمثل. فقد تقع هذه البيانات المجموعة بأيدي باحثين اثنين أو اكثر ، ولكن تحليلهم وتفسيرهم لها يختلف وقد يصل إلى درجة التضاد ، وبذلك تختلف النتائج التي يتوصلون إليها وما بني عليها من استنتاجات ، وما تسفر عنه من توصيات ومقترحات .

وفي هذا الصدد يؤكد [١ ، ص ٥] بأن تحليل البيانات وتفسيرها يتأثر بعدة عوامل تتعلق بمدى معرفة الباحث بالأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل بيانات بحثه ، ودرجة فهم الباحث للإحصاءات كرموز لظواهر تكمن وراءها. وهذا يعني بأن الباحث ما لم يكن على دراية بأساليب الإحصاء الملائمة ، وفهم عميق لطبيعة البيانات المتعلقة ببحثه ،

فإن ذلك سيقوده إلى الخروج بنتائج مضللة وغير مفيدة . ولإيضاح المشاكل التي تقابل الباحثين تم تصميم هذه الدراسة لهدف التعرف على طبيعتها ومحاولة إيجاد مخارج للحد من تأثيرها على نتائج الأبحاث .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تعتبر المعلومات مادة أساسية في البحوث العلمية ، وعملية جمعها وتصنيفها وتحليلها إن لم تتم بطريقة صحيحة وجيدة أدى ذلك إلى انهيار البحث برمته وفقدانه قيمته العلمية والعملية . والمتتبع للبحوث في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية يجد أن سوء استخدام الأساليب الإحصائية مشكلة واضحة في هذا المجال . لذا فإنه مهما بلغت كمية البيانات ودقة أدوات جمعها ، فإنها تبقى بيانات خام لا تعطي للباحث أي دلائل كمية وكيفية حول الظاهرة المدروسة ، وأن أي خلل في إجراءات التحليل الإحصائي وعدم الإجادة في استخدامها سيؤثر سلبا على المستوى العلمي للبحث ، ودرجة الثقة في نتائجه .

ويجب أن نؤكد هنا أنه طالما نتعامل مع الإنسان من خلال الدراسات الاجتماعية ، وينعكس أثر بحوثنا عليه - حيث إن كثيرا من القرارات التي تؤخذ تعتمد بالدرجة الأولى على نتائج الأبحاث - فإنه من الواجب أن نكون اكثر حرصاً وحذراً وأن نكون اكثر وعياً بالهدف وبكفاءة الأسلوب الإحصائي الذي نستخدمه .

وعليه ، فإن تقويم استخدام الأساليب الإحصائية والتعرف على الأساس النظري الذي يقوم عليه كل أسلوب إحصائي سوف يساعد على إعطاء صورة واضحة عن الأخطاء والتجاوزات التي يقع فيها الباحثون عند استخدامهم لهذه الأساليب الإحصائية في تحليل بيانات أبحاثهم . لان كل أسلوب إحصائي له افتراضات معينة ، فإذا كانت هذه

الافتراضات صحيحة بالنسبة لبيانات معينة ، فإن العملية الإحصائية تكون مناسبة للتطبيق في معالجة تلك البيانات.

وفى هذا الصدد يرى باهي [٢] أنه يجب على الباحث في الخطوات الأولى من تصميم بحثه أن يضع إطارا للبيانات التي يجب أن يحصل عليها لتساعده في الإجابة عن مشكله بحثه ، ثم يحدد مصادر هذه البيانات والإجراءات والخطوات الإحصائية اللازمة لتحليلها. بل أكثر من ذلك، فإن كل باحث عليه أن يضع تصوراً بشأن الطرق الإحصائية التي سيستخدمها في تحليل البيانات التي سيحصل عليها لأنه على علم مسبق بطبيعتها .

وبالعموم ، فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما أهم الإشكاليات التي تواجه الباحثين لتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات بحثهم ؟ ومن خلال هذا السؤال يمكن طرح الأسئلة الفرعية التالية :

١ - ما أهمية الإحصاء وما الدور الذي يلعبه في تحقيق أهداف البحوث الاجتماعية ؟

٢ - ما أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية في الأبحاث الاجتماعية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل ؟

٣ - ما أهم المعايير والمحكات اللازمة لاختيار الأسلوب الإحصائي الملائم ؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات وذلك من خلال التالي :

١ - تعريف الباحثين بأهمية الإحصاء والدور الذي يلعبه في تحقيق أهداف البحث.

٢ - التعرف على أهم الإشكاليات الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأساليب الإحصائية في الأبحاث العلمية .

٣- تعريف الباحثين والمحكمين للأبحاث والرسائل والدراسات في المجالات الاجتماعية بأهم المعايير والمحكات اللازمة لاختيار الأسلوب الإحصائي الملائم .

أهمية الدراسة وحدودها

تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع من كونه إضافة لأدبيات البحث في الإحصاء تحذر الباحثين من سوء استخدام الإحصاء كوسيلة ، وتوجههم إلى أفضل الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لتلافي تلك الاستخدامات الغير مناسبة . فالإحصاء وسيلة أساسية لتحليل البيانات البحثية ، ولقد أكد سيجل و كاستيلان Siegel and Castellan [٣] أن أصعب مرحلة تواجه الباحث في بحثه هي مرحلة التحليل الإحصائي ، وذلك لكثرة تعداد الطرق الإحصائية . فالباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف الطرق الإحصائية سيقف حائراً ولا يدري أياً منها يختار ما لم يكن لديه معايير أو معلومات مسبقة يستنير بها في هذا الاختيار ، وإن عدم الأخذ بهذه المعايير أو المعلومات تجعل الباحث في النهاية يسيء استخدام الإحصاء فيستخدم بالتالي طرقاً لا تتناسب مع طبيعة بيانات بحثه .

ولقد أشار كثير من الإحصائيين في مؤلفاتهم وبحوثهم إلى ضرورة القيام بدراسات لكيفية استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب وبيان لماذا استخدم هذا الأسلوب دون غيره ، مع بيان أفضل الأساليب الإحصائية ، وقد أكدوا في معرض حديثهم على أنه لا يكتفى بدراسة هذه الأساليب وممارسة حسابها نظرياً ، ولكن التأكيد على كيفية اختيار الأسلوب الملائم لطبيعة البحث ، وهذا لا يتأتى إلا بالتدريب على البحوث ، ودراستها دراسة عملية تتبعيه .

وقد اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين العاملين في جامعة الملك فيصل في الأحساء خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢١/١٤٢٢هـ .

فروض الدراسة

سوف تحاول الدراسة الحالية التحقق من الفروض التالية :

١- لا تختلف طبيعة المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي وذلك باختلاف كونهم حللو النتائج بأنفسهم أو بمساعدة الآخرين .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى كون عضو هيئة التدريس قام بتحليل بيانات بحثه بنفسه أو بمساعدة الآخرين .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى جنس عضو هيئة التدريس (ذكر ، أنثى) .

الإطار النظري

دور الإحصاء في البحث وأهميته

يعتبر الإحصاء أداة ضرورية ومهمة لإدخال الحيوية إلى البحوث الاجتماعية ، لذا اعتبر كثير من الباحثين الإحصاءات المختلفة ركيزة أساسية من ركائز البحث العلمي بوجه عام والبحوث الاجتماعية بوجه خاص ، ولا يمكن الفصل فيها علمياً دون البناء على الحقائق والمعلومات الواضحة ، ولكن الألفاظ الإنشائية قد تقوم ببعض الشيء في التعبير عن تلك الحقائق ولكنها تحتاج إلى التدعيم والتأكيد بالأرقام ، ومن هنا تعتبر الإحصاءات ضرورة مهمة في البحوث العلمية [٤] .

كما أن وجود الأرقام يتطلب منا أن نفكر في أسلوب يمكننا من توظيف هذه الأرقام في خير صورة ممكنة ، ويمكننا من معالجة هذه البيانات معالجة سليمة ، وهذا الأسلوب يتضمن مجموعة من القواعد التي يستند بعضها إلى أساس رياضي يساعدنا في

النهاية على أن نحصل على الوصف الدقيق والتفسير العلمي واستنتاج ما قد يطرأ على الظواهر موضع الدراسة من تطورات في المستقبل ومن ثم وضع الخطط العلمية لمواجهة المستقبل [٥ ، ص ٦].

ويمكن تلخيص المزايا والفوائد التي يحققها استخدام الباحث للأساليب الإحصائية في مجال البحوث الاجتماعية كما يلي :

- يساعد الإحصاء علي الوصف بدقة إلى أكبر حد ممكن .
- يجبرنا الإحصاء على التزام التحديد والدقة في أساليبنا العملية وفي تفكيرنا .
- يساعدنا الإحصاء على تلخيص نتائجنا في شكل ملائم ذي معنى واضح .
- تساعد الطرق الإحصائية الباحث على استخلاص النتائج في الدراسات والبحوث من الجزئيات إلى نتائج عامة .
- يساعد الإحصاء على التنبؤ بالنتائج لظاهرة معينة تحت ظروف خاصة .
- يساعدنا الإحصاء على تحليل بعض العوامل المعقدة والمتشابكة التي تؤثر في حادث من الحوادث ، وتحديد أثر كل منها على حدة .

لهذا كان الإحصاء من أهم الوسائل التي يستعين بها الباحث في العلوم المختلفة للوصول إلى نتائجها العلمية ، وفي تحليل هذه النتائج وتطبيقها ونقدها [٦] . وبما أن السلوك البشري معقد وفي تغير دائم وكثيراً ما يخدع من يقوم بدراسته ، بالإضافة إلى أن القائم بالبحث إنسان لشخصيته تأثير كبير على الدراسة ومجرياتها ، لذا فعلى الباحث أن يكون على حذق ومهارة ودقة ومعرفة بالأساليب والطرق الإحصائية المختلفة التي تساعده على الوصول إلى نتائج علمية صحيحة وبأقل قدر لتأثير الرؤى الذاتية وعدم ثبات المتغيرات البحثية .

من هنا يجب على الباحث في هذه المرحلة أن يختار الأسلوب الإحصائي اختياراً صحيحا على أساس دراسة إطاره النظري من حيث شروط استخدام كل أسلوب

إحصائي وميزاته ومدى ملاءمته لتحقيق أهداف البحث وافتراضاته ، ومدى ملاءمته لتصميم الدراسة المتبع ، فكما هو معروف إن كل تصميم إحصائي (مجموعة واحدة ذات اختبار واحد ، مجموعة واحدة ذات اختبارين قبلي وبعدي ...إلخ) له الأسلوب أو الطريقة الإحصائية المناسبة له [٧] . إلا أن الباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف أنواع الطرق الإحصائية سيقف حائرا لا يدري أيا منها يختار ؟ ما لم تكن لديه معرفة بمعايير اختيار الأسلوب الإحصائي أو معلومات مسبقة يستنير بها في هذا الاختيار. لذا فالمعالجة الإحصائية تحتل مكانا بارزا في البحوث الاجتماعية ، وتلعب دورا مهما في هذه البحوث باعتباره أداة أو وسيلة من وسائل البحث .

وبناء على ما سبق يمكن أن يقال بأن طرق الإحصاء الوصفية والاستدلالية تفيد الباحث في تحليل بحثه ووصفها ، وذلك في اتخاذ قرارات حيال الظاهرة التي هو بصدد دراستها ، والباحث المتمرس قد يسيء استخدام هذه الطرق فيصل إلى نتائج مضللة . وواقع الأبحاث الاجتماعية تعاني من عدم الاتفاق في النتائج وهذا التناقض يعيده كثير من النقاد الإحصائيين إلى عدم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث .

اختبار الفرضيات في البحوث والدراسات الاجتماعية

تتعدد أسباب الاعتماد على العينات (الكبيرة والصغيرة) في دراسة المجتمعات الإحصائية وخصوصا إذا كانت هذه المجتمعات مجهولة لبعض المعالم أو إن اتخاذ قرار ما يتعلق أساسا بمعرفة بعض القيم الحقيقة لهذه المعالم . غير أن الاعتماد على العينات يصاحبه العديد من المشاكل من حيث درجة انتماء العينة المسحوبة إلى مجتمع الدراسة ، وأنه تم اختيار هذه العينة بطريقة علمية . والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المجال هو كيفية اتخاذ قرار يتعلق بقبول أو رفض فرضية معينة تتعلق بالمجتمع الأصلي موضع الدراسة ؟

إن أسلوب العمل الإحصائي من خلال النظرية الإحصائية يعطي لنا طريقة علمية لاتخاذ القرار ، وذلك من خلال ما يعرف في مجال العمل الإحصائي باختبارات الفروض الإحصائية testing of statistical hypotheses [٨] . وتعتمد فكرة اختبارات الفروض الإحصائية على وضع فرض معين بخصوص المشكلة موضع الدراسة ، والفرض البديل له ، وذلك كخطوة أولى للوصول إلى القرار ، مع اقتران هذه الفروض بمستوى معنوي معين، ومن بيانات العينة يمكننا تحديد الصيغة الرياضية الملائمة للاختبار الإحصائي الملائم، و أخيرا اخذ القرار المناسب. إذا فالهدف من اختبار الفرضية إحصائيا هو اتخاذ قرار حول ما إذا كانت هذه الفرضية مقبولة أو مرفوضة ، وذلك باستخدام اختبار إحصائي مناسب .

وفى هذا الصدد يقول عودة [٩ ، ص ٢٠٩] : "تكون الفرضية الصفرية إما صحيحة أو خاطئة ، وقبول هذه الفرضية لا يعني بالضرورة أنها صحيحة ، إذ أنه يكون ناتجا عن عدم وجود أدلة كافية من بيانات العينة لرفضها ، كما أن رفضها لا يعني بالضرورة أنها خاطئة ، بل يعني أن الإحصائي كان بعيدا عن المعلم المناظر له في المجتمع لدرجة أن احتمال أن تكون قيمته متطرفة بهذا البعد عندما تكون الفرضية الصفرية صحيحة أمر نادر الحدوث ، مما يدفعنا إلى رفض هذه الفرضية الصفرية."

وهذا الأمر يوقعنا في نوعين من الخطأ ، فعند رفض الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر صحيحة ، نكون قد ارتكبنا خطأ من النوع الأول ، وتكون القيمة القصوى لاحتمال ارتكاب الخطأ من هذا النوع مساوية لـ (α) وتقرأ (ألفا) وهي نفسها التي يشار إليها بمستوى الدلالة الإحصائية والتي يتم تحديدها من قبل الباحث قبل جمع بياناته من عينة الدراسة . أما الخطأ من النوع الثاني ، فيتم ارتكابه عند قبول الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر خاطئة وتكون القيمة القصوى لاحتمال ارتكاب الخطأ من هذا النوع مساوية لـ (β) وتقرأ (بيتا) وهذا الاحتمال لا يحدده الباحث كما هو الحال في (α) . وإنه

يجب ملاحظة أن هنالك علاقة بين (α و β) فزيادة أحدهما يرافقها نقصان الآخر ، ولكن ليس بنفس المقدار [٩ ، ص ٢١٠] .

جدول رقم ١. الخطأ من النوع الأول (α) والخطأ من النوع الثاني (β)

القرار		الحالة الحقيقية في المجتمع	
		الفرضية الصفرية صحيحة	**الفرضية الصفرية خطأ والبديلة هي الصحيحة**
	أرفض الفرضية الصفرية (أقبل البديلة)	الخطأ من النوع الأول (α)	قرار صائب
استخدام العينة	لا ترفض الفرضية الصفرية (لا تقبل البديلة)	قرار صائب	الخطأ من النوع الثاني (β)

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف نختبر الفرضيات إحصائيا ؟ يتم اختبار الفرضية الصفرية إحصائيا بخطوات محددة بالتسلسل الآتي :

١ - تحديد نوع توزيع المجتمع distribution of the study population :

عندما يتطلب اختبار الفرضية الوفاء بافتراضات معينة حول المجتمع الذي سحبت منه العينة (مثل أن تتخذ المشاهدات في المجتمع شكل التوزيع الطبيعي) ، فإن الباحث هنا يستخدم الطرق الإحصاء المعلمية parametric statistics لذلك . أما إذا لم يتطلب الاختبار الإحصائي الوفاء بافتراضات معينة حول المجتمع ، فإن الباحث هنا يستخدم اختبارا إحصائيا لامعلميا non-parametric statistics ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في حالة عدم إمكانية الوفاء بافتراض أن التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا [١٠] .

٢- صياغة الفرضيتين الصفرية والبديلة research hypothesis :

الفرضية الصفرية ويرمز لها بالرمز (ف. H_0) ويطلق عليها فرضية العدم null hypothesis ، ونعني بها عدم وجود فروق معنوية بين إحصائية العينة

ومعلمة المجتمع ، وإن وجد أي اختلاف فيمكن إرجاعه للصدفة . أما الفرضية البديلة alternative hypothesis ، فيرمز لها بالرمز (ف١ H_1) ويقصد بها وجود اختلاف جوهري بين إحصائية العينة ومعلمة المجتمع ، أي يوجد فرق معنوي لا يمكن إرجاعه للصدفة . وقد تكون هذه الفرضية (البديلة) موجهة directional hypothesis ، فإن منطقة الرفض في هذه الحالة ستكون إما في الذيل الأيمن أو في الذيل الأيسر [١١] .

فإذا كانت الفرضية البديلة كما يلي : ف١ : م > ك ، حيث (ك) قيمة افتراضية لمعلمة المجتمع ، تكون منطقة الرفض هنا في الذيل الأيمن من المنحنى . أما عندما تكون الفرضية البديلة بالصورة التالية : ف١ : م < ك ، فإن منطقة الرفض تكون في الذيل الأيسر من المنحنى . أما إذا كانت الفرضية البديلة غير متجهة كالآتي : ف١ : م # ك ، فإن مستوى الدلالة يقسم إلى نصفين بالتساوي على كل من ذيلي المنحنى ، وتكون في هذه الحالة منطقة قبول الفرضية الصفرية في الوسط ، ومنطقة رفضها على الذيلين .

٣- تحديد مستوى الدلالة (α) المناسب alpha level :

وقيمة مستوى الدلالة يحددها الباحث لدراسته قبل جمع بيانات بحثه ، مثل (٠,٠١ ، ٠,٠٥ ، ٠,١) ويعني مستوى الدلالة (٠,٠٥) أنه إذا تكررت التجربة لعدد كبير جدا من المرات فمن المحتمل أن نرفض فرضية صفرية وهي في الواقع صحيحة خمس مرات في كل مائة مرة ، فإذا كانت نتائج الاختبار الإحصائي أقل من قيمة (α) نرفض الفرضية الصفرية ، وبعكس ذلك نقبل هذه الفرضية .

٤- تحديد الاختبار الإحصائي المناسب لاختبار الفرضية الصفرية ، ثم جمع البيانات من عينة الدراسة selecting statistical techniques and data collection .

الإحصاءات المعلمية والإحصاءات اللامعلمية

الإحصاء نظام يتناول جمع وتحليل وتفسير المعلومات الرقمية وعرضها في جداول ورسوم بيانية ، وذلك بهدف تلخيص أو تبسيط البيانات التي يتم الحصول عليها

والوصول منها إلى استدلالات . فالإحصاء إذا يخدم غرضين أساسيين : *الأول* : وصف مجموعة من البيانات والتعرف عليها ، *الثاني* : استخلاص النتائج من البيانات المتاحة والتي تعتبر عينة من مجتمع معين نريد دراسته ، وأنه عندما نجمع ونصف بيانات معينة حول ظاهرة اجتماعية ، فإنه من المفيد إيجاد طريقة إحصائية استدلالية مناسبة تساعدنا في تحليل واختبار البيانات الإحصائية المتوافرة واستخلاص النتائج منها ، واستخدامها في اتخاذ القرار المناسب . لذا فالطرق الإحصائية الاستدلالية عادة ما تصنف في مجموعتين هما :

١ - الطرق المعلمية parametric statistics

٢ - الطرق اللامعلمية non-parametric statistics

أولا : الطرق المعلمية Parametric statistics

الإحصاءات المعلمية هي تلك الطرق التي تتطلب الوفاء بافتراضات معينة حول المجتمع الذي تسحب منه العينة . ومن هذه الافتراضات أن تتخذ المشاهدات في المجتمع شكل التوزيع الطبيعي على سبيل المثال لا الحصر . وقد اشتق مصطلح " معلمية " من مفهوم "معلم" الذي يعني صفة أو خاصية من خصائص مجتمع معين ، فكل قيمة من القيم التي تتعلق بخصائص المجتمع تسمى "معلم parameter." أما تلك الخصائص المتعلقة بالعينة التي سحبت عشوائيا من المجتمع فتسمى كل منها تقديرا estimate ، أي أن القيمة المستخرجة لأية خاصية في العينة ما هي إلا تقدير لقيمة تلك الخاصية في المجتمع والتي على الأغلب تكون غير معروفة ، إذ أنها لو كانت معروفة لانتفت الحاجة إلى حساب تقديرها [١٢] . ومن الأمثلة على هذه الخصائص الوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وشكل توزيع المجتمع إذا كان ملتويا أو غي ملتو ... إلخ . والاختبارات الإحصائية المعلمية

هي التي تعتمد على الافتراضات الخاصة بخصائص المجتمع مثل اختبار "ت" t-test واختبار "ف" ANOVA ... إلخ .

ثانيا : الطرق اللامعلمية Non-parametric statistics

الإحصاءات اللامعلمية هي تلك الطرق التي تستخدم في تحليل البيانات واختبار الفرضيات الخاصة بالبيانات الاسمية والرتيبة و التي تكون من النوع المتقطع (المنفصل) عادة ويمكن استخدامها مع البيانات الفترية والنسبية بعد أن يتم تحويلها إلى بيانات اسمية أو رتبيه [١٣] ، أو تلك البيانات التي لم تف ببعض الافتراضات الأساسية assumptions مثل تجانس التباين في حالة تحليل التباين ANOVA واختبار ت t-test . هذا فضلا عن أن هذه الطرق لا تتقيد بالشروط الواجب توافرها لاستخدام الإحصاءات المعلمية ، حيث إنها تستخدم في الحالات التي لا يكون فيها التوزيع النظري للمجتمع الأصلي الذي اختيرت منه العينة معروفا ، أو في حالة عدم إمكانية الوفاء بافتراض أن التوزيع النظري للمجتمع طبيعيا ، ولا بضرورة أن يكون اختيار العينة من ذلك المجتمع عشوائيا .

إشكاليات شائعة في تحديد الأساليب الإحصائية

بالرغم من الأهمية الخاصة لمراحل إعداد البحث العلمي ، فإن الكثير من طلبة الدراسات العليا والباحثين الذين يهتمون بالتركيز على الأبحاث الميدانية والتطبيقية يفتقرون إلى تصور واضح ومعيار دقيق للكيفية التي ينبغي من خلالها اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات أبحاثهم . ومن هذا المنطلق فقد أحس الباحث في الدراسة الحالية بضرورة القيام بدراسة يتناول من خلالها أهم الإشكاليات الشائعة التي تعترض تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية ، ومحاولة

للوصول إلى بلورة علمية دقيقة دالة تفيد الباحثين على مختلف مستوياتهم وتساعدهم على إزالة اللبس والخلط الذي يعتري عملهم ، ومن هذه الإشكاليات ما يلي :

- عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية .
- عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة .
- عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث .
- عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث .
- عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .
- عدم وضوح منهج البحث المستخدم .
- الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز .

ولغرض التعرف على الواقع الفعلي لهذه الإشكاليات في مجتمع الباحثين في المملكة العربية السعودية ، قام الباحث بإعداد استبانة عرض من خلالها هذه الإشكاليات ، وطلب من المستجيبين (أعضاء هيئة التدريس) في بعض الجامعات والكليات في المملكة العربية السعودية الإجابة عن فقراتها .

معايير اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة لبيانات البحث

أكد أندروس وآخرون [١٤] على أن اصعب مرحلة تواجه الباحث هي مرحلة التحليل الإحصائي ، وذلك لكثرة تعداد الطرق الإحصائية . فالباحث وهو يستعرض مجموعة كبيرة من مختلف الطرق الإحصائية سيقف حائرا ولا يدري أيا منها يختار ما لم يكن لديه معايير أو معلومات مسبقة يستنير بها في هذا الاختيار ، وإن عدم الأخذ بهذه المعايير أو المعلومات تجعل الباحث في النهاية يسيء استخدام الإحصاء فيستخدم بالتالي طرقا لا تتناسب مع طبيعة بيانات بحثه . ويمكن التغلب على هذه المشكلة بسهولة إذا

استطاع الباحث مقدما التعرف على أي من الطرق الإحصائية تناسب بياناته، أي الطرق المعلمية أم الطرق اللامعلمية ؟

ولأهمية هذا الإجراء ، ومدى تأثيره على نتائج البحث قاطبة ، عمد سيجل وكاستيلان [٣] إلى تحديد أربعة معايير لابد أن يأخذها الباحث في اعتباره عند اختياره للطريقة الإحصائية . وهذه المعايير التي حددها سيجل هي :

١ - طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة .

٢ - نوعية مستوى القياس المستخدم .

٣- تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤ - قوة الاختبار .

والباحث يضيف إلى هذه المعايير الأربعة معيارين ذوي أهمية في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث وهذان المعياران هما :

١ - هدف البحث ، والذي يقصد به هدف فروض وتساؤلات البحث هل هو اختبار فروق بين العينات ، أو اختبار فرضيات صفرية بشأن العلاقة بين المتغيرات ؟

٢ - الدلالة العملية للاختبار .

وسوف نقوم الآن بمناقشة هذه المعايير بشيء من التفصيل :

١- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة

يجب على الباحث مراعاة الافتراضات الأساسية بشأن طبيعة وشكل المجتمع الأصلي، من حيث : هل شكل التوزيع النظري طبيعي؟ ذو نسب محددة وواضحة تحته؟ وأن إحصاءات العينة (مقاييس النزعة المركزية والتشتت) تعد صورة مقربة للمعلمات الإحصائية للمجتمع الأم population ؟ وأن التوزيع التكراري لعينة البحث متحرر من الالتواء ؟ فإن الباحث في هذه الحالة يختار إحدى الطرق المعلمية لمعالجة بيانات بحثه [١٥] . في حين إذا لم يستطع الباحث الإيفاء بالافتراضات الأساسية بشأن طبيعة

وشكل المجتمع الأصلي لبحثه أو كان التوزيع النظري للمجتمع غير معروف ، فإن على الباحث في هذه الحالة أن يستخدم إحدى الطرق اللامعلمية لتحليل بيانات بحثه .

ويجب ملاحظة أن العينة الممثلة للمجتمع الإحصائي هي العينة التي يتم اختيارها بطريقة عشوائية ، وذلك لأن العشوائية تعطي متساوية لجميع أفراد المجتمع لأن يتم اختيارهم في عينة الدراسة وهذا يجعل إحصاءات العينة صورة مقربة من إحصاءات المجتمع .

٢- نوعية مستوى القياس المستخدم Scales of measurement

من العوامل التي تحدد طريقة تلخيص البيانات وتحليلها ، نوعية مستوى قياس تلك البيانات ، فالقياس بمعناه الواسع هو استخدام الأرقام في وصف الأحداث والأشياء ، وذلك بناء على قواعد معينة ، وإنه عند تغيير هذه القواعد سوف نحصل على أنواع مختلفة من المقاييس . وعلى ذلك فإنه ينبغي علينا في هذا الصدد أن نأخذ في اعتبارنا عدة نقاط أشار إليها [١٦ ، ص ٩٠] :

أ) القواعد المختلفة التي يتم استخدام الأرقام بناء عليها ، فمثلا عندما نستخدم الأرقام تحت قاعدة التمييز ، فإن المقياس المستخدم يساعدنا فقط على أن نميز بين شئ وآخر دون تحديد لمقدار هذا الشيء أو كميته ، وهكذا .

ب) الخواص الرياضية للمقياس الناتج عن استخدام الأرقام تحت هذه القواعد المختلفة من جمع وطرح وضرب وقسمة .

جـ) العمليات الإحصائية التي يمكن استخدامها لمعالجة المقياس الناتج ، سواء من حيث بنائه وتكوينه ، أو من حيث تحليل نتائج تطبيقاته المختلفة .

ومن هذه المنطلق يمكننا أن نميز بين أربعة مستويات من مستويات القياس [١٧] ، وهذه المستويات هي :

أولا : المستوى الاسمي (Nominal)

وهو أدنى مستويات القياس ، وفيه تستخدم الأعداد فقط كعناوين للتمييز بين الأشياء فالهدف من هذا النوع هو التصنيف فقط ، والعمل على تجميع الأشياء التي تشترك في خاصية معينة تميزها عن عيرها من الفئات ، فنحصل بالتالي على ما يسمى بالتكرار وأحيانا نصنف البيانات بالنسبة لخاصتين مختلفتين في نفس الوقت بدلا من خاصية واحدة . فهنا كل مجموعة ليست متميزة من حيث الأهمية أو الترتيب ، كما أن إجراء العمليات الحسابية على الأرقام المعبرة عنها غير ذات معنى . لان الأرقام هنا لا تدل على كميات معينة ، بمعنى أنه ليس لها مضمون كمي يساوي مقدار ما يوجد بالشيء من صفة أو خاصية ، وإنما تدل على معنى كيفي ، لأنها لمجرد التصنيف فقط ولا تعكس أي خاصية من خصائص الرقم الحقيقي .

ومن الأمثلة الشائعة في العلوم الاجتماعية على هذا النوع من البيانات تلك الاستبانات التي تحتوي على فقرات ، يتطلب الإجابة عن كل فقرة منها اختيار واحد من عدة بدائل مثل "نعم أو لا ،" أو اختيار بديل من عدة بدائل كنوع الدراسة أو التخصص الذي يرغب الطالب الالتحاق به وما شابه ذلك [١٢] . وتوجد كثير من الطرق الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحليل البيانات الاسمية والتي تقوم أيضا على فكرة العد البسيط أهمها اختبار (كا^{٢}) X^2 ، ومعامل فاي ... إلخ .

ثانيا : المستوي الرتبي (Ordinal)

يأتي هذا المستوى بعد المستوى الاسمي من حيث التعقيد ، فهو يسمح بترتيب السمات دون اعتبار لتساوي الفروق بين أي رتبتين ، فالشخص الذي يمتاز بسمة أكبر من غيره ، يكون ترتيبه الأول وهكذا ... ، أي أنه لا يشترط أن تكون الفروق بين الرتب مساوية للفروق بين درجات السمة موضع القياس ، فهو يدل على أن الشخص يمتلك من

السمة المقاسة أكثر أو أقل مما يمتلكه آخر ، ولكن لا يدل على مقدار ما يمتلكه كل منهم ، ولذلك لا نستطيع إجراء أي من العمليات الحسابية على مثل هذه الأعداد ، ولكننا نستطيع أن نحسب عدد التكرارات في كل سمة ، وحساب الوسيط ومعامل سبيرمان لارتباط الرتب ، وبعض اختبارات الدلالة الإحصائية مثل اختبار الوسيط ونحو ذلك .

وقد أشار بعض الإحصائيين إلى أنه عندما تكون أداة القياس متدرجة تدرجا متصلا مثل (أوافق بشدة ، أوافق ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) فإنه بالإمكان مع بعض التحفظ إعطاء كل رتبة درجة تمثل قيمتها التي تميزها عن غيرها ومعاملة البيانات المجموعة على أنها بيانات فترية - أي تحويل البيانات المجموعة من بيانات رتبية إلى بيانات فترية واستخدام الإحصاءات المعلمية في معالجتها [١٨] ، وهذا النوع من المقاييس كثير الاستخدام في ميدان العلوم الاجتماعية .

ثالثا : المستوى الفتري أو الفئوي (Interval)

هذا النوع من المقاييس أدق من المقياسين السابقين ، حيث إنه يتصف بكل ما سبق ، إضافة إلى انه يتمتع بوحدات متساوية تمكننا من أن نحدد ما إذا كان شيء يساوي شيئا آخر أو أكبر أو أصغر ، وقيمة هذا الكبر والصغر ، لذا نستطيع جمع هذه المسافات أو طرحها ، ولا يمكن استخدام عملية القسمة في هذا النوع من القياس وذلك لعدم وجود صفر مطلق (أي إن قيمة " الصفر " هنا تكون نسبية وليست مطلقة) ، فمثلا ربما يحصل طالب ما على الدرجة " صفر " في اختبار تحصيلي ، ولكننا لا نستطيع اعتبار أن هذه الدرجة تناظر مقدار السمة التي يفترض أن الاختبار قد صمم لقياسها ، وإلا كان معنى ذلك أن مقدار السمة المقاسة عند الطالب صفر [١٩] .

لـذا فكثير من المقـاييس في العلـوم الاجتماعيـة تقـع في هـذا المسـتوى ، وفـي هـذا المستوى من القياس يمكن حساب المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، ومقـاييس العلاقـة الخطية ... الخ .

رابعا : المستوى النسبي (Ratio)

يتوافر في هذا المستوى جميع الصفات السابقة ، إضافة إلى كـون الصفـر هنـا صفـرا مطلقا (أي حقيقيا) ، والصفر المطلق يعني نقطة انعدام الظاهرة أو السمة المقاسة ، و هـذا أمر لا يمكن التسليم به في قياس الظواهر الاجتماعية عامة ، لذا يندر استخدام هـذا النـوع في الدراسات الاجتماعية. ونستطيع في هذا المستوى القيام بالعمليات الحسـابية الأربـع ، واستخدام الطرق الإحصائية المعلمية ، ولذا يعتبر هذا المستوى أعلـى مسـتويات القيـاس [١٩] .

وإنـه مـن خـلال هذيـن المعيـارين السـابقين يسـتطيع البـاحث أن يحـدد مـا إذا كـانت الطريقة الإحصائية التي تلائم البيانات الخاصة ببحثه أو تجربته معلمية أو لامعلمية . ولكن البـاحث وهـو يستعرض مجموعـة كبيرة مـن مختلـف أنـواع الطـرق والأسـاليب الإحصائيـة (المعلمية - أو اللامعلمية) سيقف حـائرا ولا يـدري أيـا منـها يختـار . ولتفـادي هـذه الحيرة على الباحث أن يقف عند المعايير التالية لكي يتمكن من اختيار إحدى الطـرق الإحصائيـة المعلمية أو اللامعلمية المناسبة للبيانات التي بين يديه.

٣- تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها

في حالة كون تصميم البحـث يتطلـب وجـود عينـة واحـدة ، ويـود البـاحث اختبـار مدى تمثيل هذه العينة للمجتمع ، فهناك عدد من الطرق الإحصائيـة المعلمية واللامعلميـة المناسبة لذلك [٢٠] ، ويمكن أن يتـم التحديـد أكثر دقـة وذلـك بملاحظـة العينـات فيمـا إذا

كانت مترابطة أم مستقلة ، فكل نوع له أسلوب إحصائي مناسب . أضف إلى ذلك حجم العينة الذي يعتبر له تأثير كبير كذلك في تحديد ماهية الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث ، فعندما تكون العينة أو العينات صغيرة أو صغيرة جدا فإن لها أساليب إحصائية تتناسب مع حجمها ، وذلك لان صغر العينة كما هو معروف يؤثر على اعتدالية التوزيع ، ومدى التمثيل للمجتمع المسحوب منه ، فبالتالي يلزم لذلك طريقة إحصائية تراعي هذا الأمر . أما في حالة العينات الكبيرة ، فإن هناك أساليب إحصائية تناسبها تختلف عن تلك التي استخدمت مع العينات الصغيرة .

فمثلا : عندما يكون عندنا عينة عشوائية من الطلاب مؤلفة من ٢٥ طالبا ، جرى تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي عليها وذلك فى موضوع ما ، فكان : الوسط الحسابي للاختبار القبلي = ٧,٦ بانحراف معياري = ٣,٧١٨ ، والوسط الحسابي للاختبار البعدي = ٨,٩ بانحراف معياري = ٤,٠٦٧ ، هل يدل ذلك على وجود فرق جوهري بين الاختبارين عند ٠,٠٥ . فما هو اسم الاختبار الإحصائي المناسب لهذه البيانات ؟

عندما نضع نصب أعيننا المعايير الآنفة الذكر ، والمعايير التالية يتبين لنا أن الاختبار الإحصائي المناسب لهذه البيانات هو اختبار (ت) t-test للعينات الغير مستقلة (المترابطة) وذلك للأسباب التالية :

أ) لان العينة تم اختيارها عشوائيا وهذا يجعل إحصاءات العينة صورة مقربة من إحصاءات المجتمع .

ب) مستوى القياس (فتري) .

جـ) وعدد العينات (عينتان) ونوعها (مترابطتان) .

د) وحجم العينة (أقل من ٣٠) .

هـ) وهدف الفرضية هو اختبار هل هناك فروق ... إلخ .

لذا فتصميم الدراسة يعتبر من العوامل والمعايير المهمة المحددة للاختبار الإحصائي المناسب.

٤- هدف فروض وتساؤلات البحث

هنا ينبغي على الباحث أن يسأل نفسه ما هو هدف فروض أو تساؤلات بحثه ؟ هل هو اختبار فرضيات صفرية بشان العلاقة بين المتغيرات ، أم دراسة تأثير هذه المتغيرات ، أم دراسة تأثير هذه المتغيرات ودراسة الفروق الموجودة بين العينات . فإذا كان الهدف دراسة الفروق الموجودة بين العينات فينبغي على الباحث أن يختار إحدى الطرق الإحصائية الخاصة بحساب الفروق مثل اختبار (ت) ، أو اختبار الوسيط [٢١] .

أما إذا كان الهدف هو دراسة العلاقة بين المتغيرات وليس دراسة الفروق ، فعلى الباحث أن يختار من الطرق الإحصائية الخاصة بإيجاد معاملات الارتباط [٣] وذلك بعد تحديد السؤال المراد الإجابة عنه من حيث هل المطلوب معرفة :

- هل هناك علاقة بين المتغيرات ؟
- ما قوة العلاقة بين المتغيرات ؟
- ما اتجاه العلاقة بين المتغيرات ؟
- ما طبيعة العلاقة بني المتغيرات ؟

٥- قوة الاختبار Power of the test

إذا توصل الباحث بعد الأخذ بعين الاعتبار المعايير السابقة إلى اختبار واحد مناسب ، فهذا شيء جيد . ولكن في حالة وجود أكثر من اختبار مناسب حسب المعايير السابقة فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار أيهما أقوى في مساعدة الباحث في رفض الفرضية الصفرية في حالة كونها غير صحيحة .

فقوة الاختبار إذا هي قدرة الاختبار الإحصائي على رفض الفرضية الصفرية عندما تكون في حقيقة الأمر خاطئة [٢٢] ، وهي أيضا تكون على صورة احتمال تعتمد قيمته بشكل مباشر على احتمال ارتكاب الخطأ من النوع الثاني ، حيث إن قوة الاختبار = (B-١) .

وقد حدد كوهن Cohen [٢٣] عددا من العوامل تتأثر قوة الاختبار بها ، ومن هذه العوامل ما يلي :

أ) حجم العينة : تزداد قوة الاختبار لقيمة معينة للمعلم يراد اختبارها بازدياد حجم العينة . وهنا يجب الانتباه إلى أن العينات الكبيرة تجعل أي فرق بسيط بين الإحصائي والمعلم المناظر له فرقا ذا دلالة عملية ، في حين أن الاختبار الإحصائي يشير إلى أنه يوجد فرق جوهري ، ويذلك يصبح الاختبار الإحصائي الأقوى كفاءة هو الاختبار الإحصائي الأكثر حساسية ، لأنه يصل إلى مستويات الدلالة الإحصائية والعملية بعينة أصغر من غيره .

ب) مستوى الدلالة : تزداد قوة الاختبار لقيمة معينة للمعلم يراد اختبارها بازدياد قيمة مستوى الدلالة ، فزيادة قيمة (x) يقابلها نقصان (B) ، وبالتالي زيادة (١-B) أي زيادة قوة الاختبار ، أي أن الاختبار الذي يعطي لنفس ذلك الحجم من العينة مستوى دلالة (٠,٠٥) .

جـ) علاقة القيمة الحقيقية للمعلم بقيمته في الفرضية الصفرية : تزداد قوة الاختبار الإحصائي كلما ابتعدت القيمة الحقيقية للمعلم عن القيمة المفروضة للجهتين : القيم الأعلى والقيم الأقل ، وتكون قوة الاختبار في نهايتها الصغرى عندما تكون القيمة الحقيقية مساوية تماما للقيمة المفروضة .

د) كون الاختبار بذيل واحد أو ذيلين : يكون الاختبار بذيل واحد أقوى من الاختبار بذيلين ، إذا كانت القيمة الحقيقية للمعلم في نفس الجهة التي تفترضها الفرضية

البديلة .وإن قوة الاختبار في الاختبار بذيل واحد تختلف بحسب قيمة (μ) في حين نرى أن الاختبار بذيلين يحافظ على التماثل في قوته في الجهتين : القيمة الكبرى والقيمة الصغرى .

ومما تجدر الإشارة إليه أن طبيعة الاختبارات المعلمية أقوى في هذه الصفة ، أي أن الاختبارات الإحصائية المعلمية أقوى كفاءة من الاختبارات الإحصائية اللامعلمية ، ولكن في حالة عدم الوفاء بالافتراضات الأساسية للاختبار ،تكون الاختبارات الإحصائية اللامعلمية أقوى كفاءة .

٦- الدلالة العملية للاختبار Practical significance

عندما يتساوى عند الباحث أكثر من اختبار في القوة على رفض الفرضية الصفرية وهي في حقيقة الأمر خاطئة ، فإنه من الأولى على الباحث لكي يختار أيا من هذه الاختبارات لكي يستخدمه لتحليل بيانات بحثه أن يتعرف على الدلالة العملية لهذه الاختبارات [٢٤] .

الدراسات السابقة

في ضوء أهداف الدراسة الحالية تم حصر الدراسات التي حاولت دراسة الأساليب الإحصائية وتقويم البحوث المنشورة . وبالرغم من أهمية الموضوع ، إلا أن ما تم العثور عليه من الدراسات لا يكفي لإعطاء صورة متكاملة عن واقع استخدام الإحصاء في الأبحاث والدراسات الاجتماعية ، وخاصة فيما يتعلق بالإشكاليات التي تواجه الباحث أثناء استخدامه للإحصاء كوسيلة لتحليل بيانات بحثه .

ففي الدراسة التي قام بها الصياد [٢٥] ، والتي تناولت واقع النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي ، وقد توصل من خلا دراسته إلى أن معظم الأساليب المستخدمة في الدراسات التي تم تحليلها كانت غير مناسبة ، مما يدل على وجود

أزمة في استخدام النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي العربي من حيث استخدام النماذج الشائعة بصورة غير مناسبة.

أما دراسة قودون و قودون Goodwin and Goodwin [٦ ، ص ص ٥-١١] ، والتي تم من خلالها حصر الأساليب الإحصائية الرئيسة والتي استخدمت في عينة عشوائية مكونة من ١٥٠ بحثا منشورا في مجلة علم النفس التربوي *JEP* ، وذلك في الفترة من ١٩٧٩ - ١٩٨٣م ، وقد تضمنت عينة الدراسة ٤٣٦ أسلوبا إحصائيا رئيسا تم استخدامها ، وقد تم تصنيف تلك الأساليب الإحصائية إلى ٢٣ مجموعة ، وقد تبين من خلال الدراسة أن غالبية الأساليب الإحصائية التي استخدمت إما مستواها متوسط أو أساسي . وقد أشارت النتائج إلى ضرورة زيادة الاهتمام بتدريس الباحثين كيفية اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات بحثه .

وقد أشارت دراسات أخرى إلى مشكلات من نوع آخر ذات علاقة بالتحليل الإحصائي بطريقة غير مباشرة ، فقد توصلت دراسة أبيض [٢٦ ، ص ص ١٠-٢٤] إلى تركيز الباحثين التربويين في الوطن العربي على البحوث التجريبية على حساب الأنواع الأخرى من البحوث . أما البهي [٢٧ ، ص ص ٢٧-٣٩] ، فقد أشارت دراسته إلى عدة مشكلات في البحث التربوي أهمها تعدد المتغيرات ، وبالتالي ظهور التعقيدات الإحصائية ، وتعدد مصادر الأخطاء ، بالإضافة إلى تزييف الاستجابات ، وبالتالي تلوث البيانات الإحصائية .

أما دراسة العجلان [٢٨] ، فقد هدفت إلى التعرف على مدى ملاءمة الأساليب الإحصائية في الدراسات والبحوث التربوية لما ينبغي أن يكون من حيث نوع المتغيرات ونوع التصميم وحجم العينة في كل منها . وقد توصلت الباحثة إلى أن هناك استخداما غير مناسب للأساليب الإحصائية يرجع بعضها إلى عدم ملاءمة نوع المتغيرات للأسلوب

الإحصائي المستخدم ، وكذلك عدم ملاءمة حجم العينة ونوع المتغيرات للأسلوب الإحصائي .

وقد تناول النجار [٥ ، ص ٢١٨] في دراسته أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في رسائل الماجستير في اثنتين من الجامعات السعودية ، وقد توصل من خلال دراسته إلى أن هناك أزمة في استخدام الأساليب الإحصائية ، وأن أكثر أسباب الاستخدام غير المناسب يرجع إلى عدم ملاءمة مستوى القياس للأسلوب الإحصائي المستخدم ، وأن الدلالة العملية practical significance للأساليب الإحصائية الشائعة الاستخدام والدالة إحصائيا ضعيفة جدا .

وقد كشفت دراسة عودة [٢٩ ، ص ص ١٣٨-١٦٦] عن عدة مشكلات في البحث التربوي منها : ضعف قدرة الباحثين على اختيار التصاميم والتحليلات المناسبة لأنواع البيانات التي توفرها أدوات البحوث ، وضعف قدرة الباحثين على التعامل مع الحاسوب والبرامج المناسبة للتحليلات الإحصائية ، بالإضافة إلى ضعف قدرة الباحثين في قراءة نواتج التحليلات الإحصائية بواسطة الحاسوب ، وانتقاء النواتج ذات العلاقة بأسئلة وفرضيات البحث الذي يقوم به .

أما دراسة عودة و الخطيب [٣٠ ، ص ص ٢٢٤-٢٤٢] ، فقد تناولت التحليل الإحصائي في البحوث التربوية بالوصف والتحليل ، وقد توصلت إلى أن هناك مشاكل عدة في البحوث التربوية ، منها على سبيل المثال لا الحصر عدم الوعي بالتقنيات الإحصائية ، ومعالجة البيانات الناقصة ، واستخدام إحصاءات معلمية بدلا من إحصاءات غير معلمية ، وسوء اختيار وتفسير معامل الارتباط ، واختيار تصميم تجريبي غير مناسب وبالتالي اختيار أسلوب إحصائي غير مناسب ، وغيرها من المشاكل التي توصل إليها الباحث من خلال تحليله لرسائل الماجستير والدكتوراه وبعض البحوث المنشورة في مجلات متخصصة .

وفي دراسة قام بها تومسون [٣١] عن الممارسات الإحصائية غير المناسبة في أبحاث العلاج النفسي تناول من خلالها ثلاث نقاط أساسية يجب مراعاتها في هذا النوع من الدراسات وهي عدم اكتراث الباحثين بدرجة الثبات المناسبة ، وتحميل الدلالة الإحصائية P-value أكثر من اللازم في أثناء تحليل النتائج ، والاستخدام الخاطئ لتحليل الانحدار من خلال استخدام طريقة stepwise .

أما دراسة حنورة [١] عن أهمية المعالجات الإحصائية في البحوث التربوية، فقد تعرض بصورة نظرية لأهمية الإحصاء كوسيلة لمعالجة البيانات في البحوث العلمية .

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح بأن جميع الدراسات تكاد تجمع على أن هناك إساءة في استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة ، وأن الباحثين يواجهون مشاكل عند اختيارهم للأسلوب الإحصائي المناسب ، وأنه من خلال استطلاع الباحث لها ومعاينة مجتمع كل دراسة نجد أن بعضها قد تم في المجتمعات العربية ، والبعض الآخر تم في المجتمعات الغربية ، ورغم اختلاف البيئات إلا أن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسات جاءت بما يدل على أن هناك مشاكل تواجه الباحثين عند اختيارهم للأساليب الإحصائية لتحليل بيانات أبحاثهم .

تصميم وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اتبع الباحث منهجا علميا تكامليا يجمع بين التحليل والتقويم والمسح ، وإن لهذا النوع من البحوث أهمية في إثارة الوعي بقضايا ومشكلات البحث العلمي ، والعمل على تزويد الآخرين بالمعلومات والحقائق والبيانات التي قد تفيدهم في التغلب على هذه القضايا ومعالجة المشكلات .

الاستبانة وطريقة بنائها

لقد قسمت استبانة الدراسة الحالية إلى جزأين (انظر ملحق رقم ١)، الأول منهما يتناول الإجابة عن سؤال ما هي أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث ؟ وقد تم طرح سبع إشكاليات شائعة في هذا الإطار، وطلب من عضو هيئة التدريس اختيار مدى موافقته على هذه الإشكاليات من خلال الاختيار بين خمس استجابات (موافق بشدة، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) على اعتبار أن اختيار موافق بشدة يعني أن عضو هيئة التدريس يوافق وبشدة على أن هذه الإشكالية تؤثر على تحديد واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات البحث ، في حين يعني اختيار غير موافق بشدة العكس تماما، من حيث أن هذه الإشكالية لا تؤثر في تحديد واختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات البحث . أما الجزء الثاني ، فيتناول بعض المعلومات الشخصية عن المستجوبين .

ولضمان صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على مدى صلاحيتها في تحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد تركت الحرية للمحكمين في إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة ، وبعد جمع هذه الاستبانات قام الباحث بتعديل محتواها في ضوء مقترحات المحكمين وأصبحت قابلة للتطبيق .

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا Alpha Cronbach) وكان معامل الثبات (٨٩، ٠) مما يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة للبحث العلمي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في جامعة الملك فيصل . وقد سحبت عينة عشوائية يقدر عددها بنحو ٢٠٠ فرد من مجتمع الدراسة ، وقد عاد من الاستبانات ١٦١ استبانة من تلك التي تم إرسالها إلى أفراد العينة.

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث برنامج الكمبيوتر SPSS 9.0 for Windows في معالجة جميع بيانات الدراسة ، وقد شمل ذلك التكرار ، والنسبة المئوية ، والمتوسطات ، والانحراف المعياري ، بالإضافة إلى اختبار (ت) t-test لاختبار الفروق .

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد تم من خلال الإطار النظري للبحث الإجابة عن السؤال الأول للدراسة ، ولقد حاولت هذه الدراسة من خلال سؤالها الثاني التعرف على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث ، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة المطروحة .

جدول رقم ٢ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة جميعا على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية

الإشكاليات الشائعة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.	١	٣,٩٦	١,٣١
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	٤	٣,٤٦	١,٢٥
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية	١	٣,٩٦	١,٣١
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	٤	٣,٤٦	١,٢٥
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.	٦	٢,٩٧	١,٤٢
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.	٧	٢,٨٤	١,٣٩
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.	٣	٣,٤٨	١,٣٢
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.	٥	٣,١٨	١,٣٣
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز.	٢	٣,٧٦	١,٣١

نلاحظ من جدول رقم ٢ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تتراوح بين القيمتين ٣,٩٦ و ٢,٨٤. وإذا اعتبرنا القيمة ٣,٠٠ فأكثر للمتوسط الحسابي كمعيار يدل على أن هذه العبارة تمثل إشكالية لدى أعضاء هيئة التدريس ، نرى أن معظم العبارات في جدول رقم ٢ تستوفي هذا الشرط ، وهذا يؤكد أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من مشاكل أثناء تحليل بياناتهم إحصائيا .

ويتفاوت أعضاء هيئة التدريس في استجابتهم على بنود الاستبانة ، فنجد أن المشكلة التي تنص على "عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" تحتل المرتبة الأولى من المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحليل بياناتهم بمتوسط حسابي ٣,٩٦ ، تليها مشكلة "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" بمتوسط حسابي ٣,٧٦ . في المقابل نجد أن مشكلة "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث ، " وكذلك مشكلة "عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث" لا تمثلان مشكلة كبيرة لأعضاء هيئة التدريس حيث حصلتا على متوسط حسابي ٢,٨٤ و٢,٩٧ على التوالي ، وهذا أمر واقعي وطبيعي من حيث إن الباحث لن يبحث في مشكلة إذا لم تكن المشكلة واضحة في ذهنه وهدفها معلوم لديه.

ورغبة في الوقوف على هذه الإشكاليات لدى أعضاء هيئة التدريس وفقا لجنسهم (ذكر ، أنثى) مع الأخذ في الاعتبار من قام بتحليل البيانات ، قام الباحث بتقسيم الاستجابات وفقا للجنس وهل قاموا بتحليل البيانات بأنفسهم أم لا وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول رقم ٣.

نلاحظ من جدول رقم ٣ أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين قاموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم يرون أن المشكلة الأولى لديهم هي "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" بمتوسط حسابي ٣.٥٦ ، تليها مشكلة

"عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" بمتوسط حسابي ٣،٥٣ . في حين أظهرت النتائج أن "عدم وضوح منهج البحث المستخدم،" و "عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث" و "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث" لا تمثل مشاكل لدى أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين يقومون بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم ، حيث حصلوا على متوسطات حسابية ٢،٨٢ ، ٢،٧٢ ، ٢،٥٠ على التوالي . وهذا كما أوضحنا سابقا أمر منطقي للباحث ، فمشكلة البحث وهدف البحث ومنهج البحث لا بد أن تكون واضحة في ذهن الباحث أثناء قيامه بتحليل بيانات بحثه ، فهي لا تمثل مشكلة له.

جدول رقم ٣ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين قاموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية

الإشكاليات الشائعة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.	٢	٣،٥٣	١،٢٩
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	٤	٣،٢٢	١،٣٣
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.	٦	٢،٧٢	١،٣٥
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.	٧	٢،٥	١،٣
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.	٣	٣،٢٤	١،٤
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.	٥	٢،٨٢	١،٢٩
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز.	١	٣،٥٦	١،٣٣

في حين نرى أن هذه المشاكل تعتبر من الإشكاليات الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين لا يقومون بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم بل يستعينون بآخرين ليقوموا بتحليل هذه البيانات . فقد أوضحت النتائج في جدول رقم ٤ أن أكثر الإشكاليات شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين يستعينون بآخرين لتحليل

بيانات أبحاثهم هي "عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" بمتوسط حسابي ٤.٣٨ ، تليها مشكلة "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" بمتوسط حسابي ٤.٠٨ ، تليها مشكلة "عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها" بمتوسط حسابي ٣.٨٣. أما آخر مشكلة فقد كانت "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث" بمتوسط حسابي ٣.٤٧ .

جدول رقم ٤ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والذين لم يقوموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية

الإشكاليات الشائعة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.	١	٤.٣٨	٠.٨١
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	٤	٣.٨١	١.١١
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.	٦	٣.٤٧	١.٤٦
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.	٧	٣.٤٧	١.٣٧
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.	٣	٣.٨٣	١.٢٠
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.	٥	٣.٥٣	١.٣٤
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز.	٢	٤.٠٨	١.٢٥

أما أعضاء هيئة التدريس من الإناث ، والذين قاموا بتحليل بيانات أبحاثهن بأنفسهن ، فقد كانت استجابتهن عن الاستبانة تشير إلى أن أهم مشكلة "عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية" هي أكبر مشكلة يواجهنها بمتوسط حسابي ٤.٦٠ كما في جدول رقم ٥.

جدول رقم ٥. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث واللائي قمن بتحليل بيانات أبحاثهن بأنفسهن على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية

الإشكاليات الشائعة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.	١	٤.٦٠	٠.٥٥
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	٥	٣.٦٠	١.١٤
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.	٦	٢.٦٠	١.٣٤
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.	٧	٢.٥٢	١.٣٠
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.	٤	٣.٨٠	١.٣٠
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.	٣	٤.٠٠	١٤١
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز.	٢	٤.٠٠	١.٢٢

وقد أشارت النتائج في جدول رقم ٥ كذلك إلى أن السيدات لا يعتبرن "عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث" و "عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث" من المشاكل اللائى يواجهنها أثناء تحليل بيانات أبحاثهن .

جدول رقم ٦ . المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث واللاتي لم يقمن بتحليل بيانات أبحاثهن بأنفسهن على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية

الإشكاليات الشائعة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.	١	٤.٢٨	٠.٧٤
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	٤	٣.٤٤	١.١٩
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.	٢	٤.٠٠	١.٣٢
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.	٧	٣.٢٠	١.٣٦

تابع جدول رقم ٦

الإشكاليات الشائعة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.	٥	٣.٤٤	١.٢٣
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.	٦	٣.٤٠	١.١٥
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز.	٣	٣.٦٤	١.٣٥

في المقابل فقد أوضحت النتائج في جدول رقم ٦ أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث واللائي استعن بآخرين لمساعدتهن في تحليل بيانات أبحاثهن أن جميع العبارات التي عرضت عليهن في هذه الدراسة اعتبرت كمشاكل شائعة تعيق الاختيار المناسب للأساليب الإحصائية في البحث العلمي . وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج أعضاء هيئة التدريس من الذكور والذين أشاروا إلى أن جميع هذه العبارات تمثل مشاكل يواجهونها أثناء اختيار الأساليب الإحصائية كما ابرز ذلك في جدول رقم ٤.

نتائج الفرض الأول

لقد حاولت هذه الدراسة من خلال الفرض الأول التعرف على مدى اختلاف طبيعة المشاكل التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي وذلك باختلاف كونهم حللو النتائج بأنفسهم أو بمساعدة الآخرين . وللتحقق من هذا الفرض فقد تم حساب كا٢ (χ^2) لجميع العبارات وكانت النتائج كما هو موضح في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧ . قيمة كا٢ (χ^2) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية وعلاقتها بالقيام بالتحليل الإحصائي لبيانات البحث أو طلب المساعدة من الآخرين

الإشكاليات الشائعة	قيمة كا٢ (χ^2)	مستوى الدلالة)
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.	٢٥.٦٦٤	•٠.٠٠٠١
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.	١٢.١٧٧	•٠.٠١٦
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.	١٠.١٩٥	•٠.٠٣٧
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.	١٠.٦٣٦	•٠.٠٣١
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.	٨.٨٥٧	٠.٠٦٥
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.	٩.٧١٣	•٠.٠٤٦
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز.	٤.٤٧٧	٠.٣٤٥

(•) دالة عن مستوى ألفا = ٠,٠٥

من خلال جدول رقم ٧ تبين لنا أن هناك علاقة بين وجود المشكلة أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب وبين قيام عضو هيئة التدريس بالتحليل الإحصائي بنفسه أو بمساعدة الآخرين . ظهر ذلك واضحا في جميع قيم كا٢ (χ^2) في الجدول السابق ما عدا عبارة "عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها، " وعبارة "الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز" فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بينها وبين القيام بتحليل بيانات البحث من عدمه .

وهذه النتيجة تؤكد ما تم الحصول عليه في السؤال الأول من حيث إن هناك علاقة واضحة بين قيام الباحث بتحليل بيانات بحثه بنفسه وبين المشاكل وطبيعتها التي يواجهها في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات البحث . وذلك لأن في حالة قيام الباحث بتحليل بيانات بحثه فإنه يعيش مع بياناته ويعرف قيمتها وتأثيرها على دراسته ، بعكس أن يقوم شخص آخر بتحليل البيانات للباحث (وهذا أمر طبيعي) ، فإنه في هذه

الحالة يشعر الباحث وكأنه يواجه معضلة كبيرة وهي اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لبيانات بحثه .

نتائج الفرض الثاني

ولغرض التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى كون عضو هيئة التدريس قام بتحليل بيانات بحثه بنفسه أو بمساعدة الآخرين" قام الباحث بحساب اختبار ت t-test وذلك للتعرف على مدى وجود فروق بين من قاموا بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم ومن تم تحليل بيانات أبحاثهم بمساعدة الآخرين .

جدول رقم ٨ . اختبار (ت) للفرق بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية وفقا لمن قام بالتحليل الإحصائي (حلل بياناته بنفسه / حلل بياناته بمساعدة الآخرين)

من قام بالتحليل الإحصائي لعضو هيئة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
حلل بياناته بنفسه	٨٣	٣.١٢٧	١,٠١٦	- ٣٣٥٤	٠,٠٠١•
حلل بياناته بمساعدة الآخرين	٧٨	٣.٦٤٧	٠,٩٤٤		

• دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ .

تبين لنا من جدول رقم ٨ أن قيمة ت (-٣.٣٥٤) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، بمعنى أن هناك فروقا جوهرية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين حللوا بيانات أبحاثهم بأنفسهم والذين حللوا بياناتهم بمساعدة الآخرين نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات

العلمية مؤكدة أن أعضاء هيئة التدريس الذين حللوا بيانات أبحاثهم بمساعدة الآخرين يوافقون بدرجة أعلى على وجود هذه المشاكل ، و هذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس الذين يستعينون بآخرين لمساعدتهم في تحليل بيانات أبحاثهم يعانون من مشكلات أكثر من الذين يحللون بيانات أبحاثهم بأنفسهم ، وهذا أمر منطقي ، لأن من يقوم بتحليل بيانات بحثه يكون في الغالب على دراية ومعرفة بتفاصيلها وما يناسبها من أساليب إحصائية .

نتائج الفرض الثالث

ولغرض التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث تعود إلى جنس عضو هيئة التدريس (ذكر ، أنثى) " قام الباحث بحساب (اختبار ت) t-test وذلك للتعرف على مدى وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية وفقا لجنسهم (ذكر / أنثى) .

جدول رقم ٩. اختبار (ت) للفرق بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية وفقا لجنسهم (ذكر/أنثى)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ذكر	١٣١	٣.٣٧٢	٠.٠٩١	٠.١٨٣-	٠.٨٥٥
أنثى	٣٠	٣.٤١٠	٠.٩٠٦		

تبين لنا من جدول رقم ٩ أن قيمة ت (-٠.١٨٣) غير دالة إحصائيا ، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية ، وهذا يدل على أن الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية يعاني منها الجميع (ذكورا وإناثا) على حد سواء ، وذلك لأن البحث العلمي له قواعده وأصوله فهو لا يتأثر بجنس الباحث في هذا الجانب على وجه الخصوص .

الخلاصة والتوصيات

سعت هذه الدراسة بصورة أساسية إلى التعرف على الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل ، مسلطين الضوء على دور الإحصاء في البحث وأهميته ، وقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة الآتي :

- يعتبر الإحصاء أداة ضرورية وهامة لإدخال الحيوية إلى البحوث الاجتماعية ، لذا اعتبر كثير من الباحثين الإحصاءات ركيزة أساسية من ركائز البحث العلمي .
- أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الاجتماعية تترتب كالتالي :

١- عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية .
٢- الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيد ومتميز .
٣- عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .
٤- عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة .
٥- عدم وضوح منهج البحث المستخدم .

- لقد أوضحت النتائج أن كل من :

١-عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث .

٢- عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث .

لا تمثل مشاكل في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل .

- أكدت الدراسة الحالية على أن أهم المعايير والمحكات اللازمة لاختيار الأسلوب الإحصائي الملائم تتمثل فيما يلي :

١- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة في المجتمع الذي اختيرت منه العينة .

٢- نوعية مستوى القياس المستخدم .

٣- تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها .

٤- قوة الاختبار .

٥- هدف البحث ، والذي يقصد به هدف فروض وتساؤلات البحث هل هو اختبار فروق بين العينات ، أو اختبار فرضيات صفرية بشأن العلاقة بين المتغيرات ؟

٦- الدلالة العملية للاختبار .

- هناك علاقة بين وجود المشكلة أثناء تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب وبين قيام عضو هيئة التدريس بالتحليل الإحصائي بنفسه أو بمساعدة الآخرين . ظهر ذلك واضحا في جميع قيم كا٢ (χ^2) .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذين حللوا بيانات أبحاثهم بأنفسهم والذين حللوا بياناتهم بمساعدة الآخرين نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات العلمية و ذلك لصالح الذين حللوا بيانات أبحاثهم بمساعدة الآخرين . حيث بلغت قيمة (ت) عند درجات حرية = ١٥٩ (-٣.٣٥٤) ، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند ٠.٠٠١ .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث نحو الإشكاليات الشائعة في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات الاجتماعية .

وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج ، وفي إطار حدودها ، يمكن للباحث أن يقترح بعض التوصيات التي تساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث ، وأهم هذه التوصيات هي :

- قيام الجهات المعنية من مؤسسات أكاديمية ومراكز بحثية باتخاذ الإجراءات الكفيلة بمعالجة هذه المشكلات أو التقليل منها إلى الحد الأدنى .
- عقد الدورات التدريبية ضمن برامج تنمية مهارات البحث لأعضاء هيئة التدريس .
- تطوير مهارات استخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس .
- تطوير مهارة استخدام حزم البرامج الإحصائية SPSS ، SAS ، MINITAB وغيرها من البرامج التي تساعد عضو هيئة التدريس لتحليل بيانات بحثه بنفسه .
- تخصيص وحدة في المؤسسات الأكاديمية لتقديم الاستشارات الإحصائية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الباحثين .
- تشجيع الباحثين للاطلاع والقيام بتحليل بيانات أبحاثهم بأنفسهم .
- توفير الكتب والمراجع الإحصائية المفيدة وتزويد المكتبات بآخر ما يصدر في مجال الإحصاء .
- أخذ الاحتياطات اللازمة من قبل الباحثين وذلك من خلال التأكد من مدى مناسبة الأسلوب الإحصائي المختار لبيانات الدراسة موضع البحث .
- قيادة تفكيرنا منهجيا أثناء تصميم بحوثنا .

- اللجوء إلى الأساليب والوسائل الإحصائية الملائمة والتي تضمن لنا دقة الاستدلال وكفاءة الاستنتاج .

ملحق قم ١. إشكاليات تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب في البحوث والدراسات

عزيزي عضو هيئة التدريس .... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

بالرغم من الأهمية الخاصة لمراحل إعداد البحث العلمي ، فإن الكثير من طلبة الدراسات العليا والباحثين الذين يهتمون بالتركيز على الأبحاث الميدانية والتطبيقية يفتقرون إلى تصور واضح ومعيار دقيق للكيفية التي ينبغي من خلالها اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بيانات البحث . ومن هذا المنطلق فقد أحس الباحث بضرورة القيام بدراسة يتناول من خلالها أهم الإشكاليات الشائعة التي تعترض تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الأبحاث العلمية ، ومحاولة للوصول إلى بلورة علمية دقيقة دالة تفيد الباحثين على مختلف مستوياتهم وتساعدهم على إزالة اللبس والخلط الذي يعتري عملهم . لذا آمل منك عزيزي عضو هيئة التدريس الإجابة عن السؤال التالي باختيار الاستجابة المناسبة :

ما هي أهم الإشكاليات الشائعة في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات بحثك ؟

الإشكاليات الشائعة	موافق بشدة ٥	موافق ٤	محايد ٣	غير موافق ٢	غير موافق بشدة ١
عدم المعرفة بالاستخدام الأمثل للأساليب الإحصائية.					
عدم مراعاة طبيعة بيانات الدراسة.					
عدم وضوح مشكلة البحث في ذهن الباحث.					
عدم وضوح هدف البحث في ذهن الباحث.					
عدم مراعاة تصميم البحث من حيث عدد العينات ونوعها وحجمها.					
عدم وضوح منهج البحث المستخدم.					
الاعتقاد بأن استخدام أساليب إحصائية متقدمة يقابله بحث جيدٌ ومتميز.					

- الجنس : ( ) ذكر ( ) أنثى
- المستوى التعليمي : ( ) دكتوراه ( ) ماجستير ( ) بكالوريوس
- هل قمت بكتابة أبحاث من قبل ؟ ( ) نعم ( ) لا
- هل قمت بالتحليل الإحصائي بنفسك ؟ ( ) نعم ( ) بمساعدة آخرين
- أي معلومات أخرى ترغب في إضافتها : ....

المراجع

[١] حنورة ، مصري عبدالحميد . "أهمية المعالجات الإحصائية في البحوث التربوية." *المجلة التربوية* ،الكويت، ٥ ، إصدار خاص، الكويت (١٩٩٨م) ، ٥-٢٥.

[٢] باهي ، مصطفى حسين . *الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية.* القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩٩م .

[٣] Siegel, N., and J. Castellan. *Nonparametric Statistics for Behavioral Sciences.* New York : McGraw Hill , 1988.

[٤] Webster, A. *Applied Statistics for Business and Economics.* Homewood, IL : Irwin, 1992.

[٥] النجار ، عبدالله عمر . "دراسة تقويمية مقارنة للأساليب الإحصائية التى استخدمت في تحليل البيانات في رسائل الماجستير في كل من كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض." رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، ١٩٩١م .

[٦] Goodwin, L., and W. Goodwin. "Statistical Techniques in AERJ Articles, 1979-1983: The Preparation of Graduate Students to Read the Educational Research Literature." *Educational Researcher,* 14, no. 2 (1985), 5-11.

[٧] Andrews, C., L. Klem, T. Davison, P. O'Malley, and W. Rodgers. *A Guide for Selecting Statistical Techniques for Analyzing Social Science Data.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Institute for Social Research, 1981.

[٨] عدس ، عبدالرحمن . *مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس : الإحصاء التحليلي .* عمان : دار الفكر، ١٩٩٧م .

[٩] عودة ، أحمد سليمان وآخرون . *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية .* عمان : دار الفكر ، ١٩٨٨م .

[١٠] Sheskin, D. *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures.* New York : CRC Press, 2000.

[١١] Grimm L., and P. Yamold. *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington, D. C.: American Psychological Association, 1995.

[١٢] توفيق ، عبدالجبار . *التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية : الطرق اللامعلمية*. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ١٩٨٥م .

[١٣] Hollander, M., and D. Wolfe. *Nonparametric Statistical Methods*. New York : John Wiley, 1999.

[١٤] Andrews, F. , L. Klem, P. O'Malley, W. Rodgers, K. Welch, and T. Davidson. *Selecting Statistical Techniques for Social Science Data : A Guide for SAS*. New York : SAS Publishing, 1998.

[١٥] Stevens, J. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York : Lawrence Erlbaum, 1996.

[١٦] عبدالرحمن ، سعد . *القياس النفسي*. الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٣م.

[١٧] الدوسري ، إبراهيم مبارك . *الإطار المرجعي للتقويم التربوي* . الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٠م .

[١٨] Mueller, D. *Measuring Social Attitudes*. New York : Teachers College, 1986.

[١٩] علام ، صلاح الدين محمود . *تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية*. القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٨٥م .

[٢٠] McBurney, D. "The Problem Method of Teaching Research Methods." *Teaching of Psychology*, 22, no. 1 (1995), 36-38 .

[٢١] Gardner, P., and I. Hudson. "University Students' Ability to Apply Statistical Procedures." *Journal of Statistics Education*, 7, no. 1 (1999), 1-21 .

[٢٢] Huston, H. "Meaningfulness, Statistical Significance, Effect Size, and Power Analysis : A General Discussion with Implications for MANOVA ." ERIC Document Reproduction Service ED 364608, 1993.

[٢٣] Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

[٢٤] Snyder, P., and S. Lawson. "Evaluating Statistical Significance Using Corrected and Uncorrected Magnitude of Effect Size Estimates." ERIC Document Reproduction Service ED 346123, 1992.

[٢٥] الصياد ، عبدالعاطي أحمد . "النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي والعربي بين ما هو قائم وما يجب أن يكون." *رسالة الخليج العربي* ، ١٦، ع ٥ (١٩٨٥م)، ٣٥.

[٢٦] أبيض ، ملكة . "البحث التربوي : مفهومه ووظائفه ومجالاته الأساسية في الوطن العربي." *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ٧، ع ٢ (١٩٨٧م) ، ١٠-٢٤ .

[٢٧] البهي ، فؤاد . "البحث التربوي : مشكلاته ، أهدافه ، وأنواعه." *المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ١ ١ (١٩٨٢م) ، ٢٧-٣٩ .

[٢٨] العجلان ، فتحية محمد . "دراسة تقويمية للأساليب الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى." رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ، ١٩٩٠م .

[٢٩] عودة ، أحمد . "مشكلات البحث التربوى كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتى اليرموك والإمارات." *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات* ، ٦ ، ع١ (١٩٩٢م) ، ١٣٨-١٦٦ .

[٣٠] عودة ، أحمد ، وأحمد الخطيب . "التحليل الإحصائى في البحوث التربوية : دراسة وصفية تحليلية." *مجلة اتحاد الجامعات العربية* ، ٢٩ ، ع١ ، (١٩٩٤م)، ٢٢٤-٢٤٢ .

[٣١] Thompson, B. "Inappropriate Statistical Practices in Counseling Research : Three Pointers for Readers of Research Literature." Eric Digest EDO-CG-95-33, 1995.

Difficulties Determining Appropriate Statistical Techniques Facing Researchers in Social Sciences at King Faisal University

Aldullah Omar Alnajjar
Assistant Professor, Dept. of Statistics and Quantitative Methods
College of Management Sciences and Planning, King Faisal University
Hofuf, Saudi Arabia

Abstract. In the field of the social and behavioral sciences, sometimes one can find contradictory results concerning the same topic. The present study investigates some misuses of statistics which cause some of these contradictions. It is known that every statistical method has its limits and uses, which makes it effective for testing particular hypotheses. The main questions of the present study can be summarized as follows. What is the role of statistics in the social sciences? What are the major problems faced by King Faisal University staff in using statistical procedures? What are the best criteria for selecting the suitable statistical method?

The study has identified some common problems facing researchers in social sciences at King Faisal University in selecting the appropriate statistical tool. First, there is uncertainty about the statistical tool needed for a given research. Secondly, there is a common belief that the more advanced the tool is the better the research will be. Thirdly, there is inadequate attention given to the size and the type of the sample. Fourthly, there is inadequate attention to the data of the study. Fifthly, there is inadequate attention to the approach adopted in the study.

The present results can be summarized in the following points: (1) The research problem is not utterly clear in the mind of the researcher. (2) The aim of the research is not clear in the mind of the researcher. (3) There is a correlation between choosing the appropriate statistical method and direct involvement of the researcher in collecting and analyzing the data by her/himself. (4) There are significant differences between researchers who carry out the analysis personally and those who delegate it to an assistant. (5) There is no significant difference in the above problems between male and female staff at King Faisal University.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٨٩-٦٣٨ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن ؟ وأين يجب أن نتجه؟: نظرة دولية مقارنة

إبراهيم بن عبدالله المحيسن

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية، فرع جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤/١/١٤٢٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٨/٣/١٤٢٢هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى وضع خطة وطنية لتعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ومن أجل ذلك أجريت دراسة مسحية ميدانية لواقع تعليم الحاسب الآلي في عينة من ثانويات المملكة شملت مسحا لواقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج والمعلمين ومشكلات تدريس الحاسب. وقد أتبع ذلك بدراسة مسحية ميدانية مماثلة في عينة من ثلاث من الدول المتقدمة في مجال تعليم المعلوماتية وهي: أمريكا واليابان وبريطانيا. وفي نهاية الدراسة عملت مقارنة بين نتائج الدول الأربع تبين فيها تفوق واضح لمستوى تعليم المعلوماتية في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث الطريقة والخدمات المقدمة، كما تبين أن هناك فجوة كبيرة بين مستوى تعليم المعلوماتية في المملكة وبقية دول المقارنة الثلاث. وفي نهاية الدراسة استخدمت نتائج كل من الدول الأربع و نتائج المقارنة بينها في وضع تصور لخطة وطنية لتعليم المعلوماتية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مقدمة

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده ... وبعد:

أدخل الحاسب الآلي (الحاسوب) في مدارس المملكة العربية السعودية للبنين في بداية عام ١٤٠٦/١٤٠٥ هـ ضمن برنامج التعليم الثانوي المطور الذي كان يطبق في ذلك الوقت. وقد خصص لدراسة مقرر الحاسب في ذلك النظام خمس ساعات إجبارية ضمن برنامج الثانوية العامة، موزعة على النحو التالي: مقرر في مقدمة حاسبات (ساعتين)، ومقدمة البرامج بلغة بيسك (ثلاث ساعات)، والبرمجة ونظم المعلومات (ثلاث ساعات خاصة بتخصص العلوم الإدارية والإنسانية) [١، ص٤].

وقد أوقف العمل بنظام التعليم الثانوي المطور في عام ١٤١١هـ واستبدل بالنظام القديم (نظام السنوات)، وتم تحويل المقررات الثلاثة الآنفة الذكر إلى السنوات الأولى والثانية والثالثة الثانوية على مختلف أقسامها.

و في عام ١٤١٤هـ تم افتتاح قسم إضافي في المرحلة الثانوية تحت مسمى (قسم العلوم والتقنية) ووضعت أربعة مقررات في الحاسب هي: الحاسب ونظم المعلومات، والتصميم المنطقي، ومقدمة إلى المعالجات الصغيرة، وشبكات الحاسبات والاتصالات الرقمية. إلا أن هذا التخصص لم يطبق سوى في عدد محدود من المدارس، وليس له أثر في الوقت الحاضر.

وفي عام ١٤١٧هـ تمت زيادة خطة الحاسب الآلي من حصة واحدة إلى حصتين في الأسبوع لجميع صفوف المرحلة الثانوية [٢، ص ص ٧٢-٧٣].

وتشير التصريحات الرسمية المتكررة من مسؤولي وزارة المعارف إلى الاهتمام البالغ الذي توليه الوزارة بموضوع الحاسب الآلي وإعطاء المتعلمين أحدث ما توصل إليه العلم في هذا المجال، حتى أن الوزارة تفكر حاليا في إدخال شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) إلى المدارس الثانوية في شتى مناطق المملكة [٣، ص ص٣٢-٣٣]، كما أن وزارة المعارف

قد تبنت هذه السنة المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي وقررت أن يكون المحور الرئيس للمؤتمر: "الحاسب والتعليم."

يضاف إلى هذه تبني الوزارة في السنتين الأخيرتين العديد من المشاريع في مجال الحاسب والتعليم، منها المشروع الشامل للمناهج، ومشروع التأهيل، ومشروع الأسرة الوطنية، وأخيرا المشروع الضخم الذي أطلق عليه: "مشروع الأمير عبدالله وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي" (وطني).

وإن كان مشروع وطني في بداياته ولازال في طور الإعداد والدراسات إلا أن هناك آمالا كبيرة معلقة عليه نظرا لشمولية أهدافه المعلنة ونظرا لحاجة المجتمع التعليمي إلى مثل هذه المشاريع الضخمة لتنمية الوعي بالحاسب الآلي، ومما رفع من أهمية المشروع تعميمه على كل من البنين والبنات بعد أن كان مقصرا على تعليم البنين فقط عند البدء فيه.

أما في الرئاسة العامة لتعليم البنات، فقد بدأ إدخال الحاسب الآلي في مدارسها في بداية العام الدراسي ١٤١٩ -١٤٢٠هـ في بعض مدارس الرياض للصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية، وزاد هذا العدد ليشمل نحو ثلاثمائة مدرسة داخل مدينة الرياض وخارجها سيتم إدخال الحاسب الآلي إليها في هذه السنة. ولازال هذا المنهج يقدم كدراسة تجريبية ،ولم يتم تضمينه في مواد النجاح والرسوب، وتشير تصريحات المسؤولين في الرئاسة إلى أن النية متجهة لتقرير مادة الحاسب كمقرر مثل بقية المواد عند الانتهاء من تعميمها قريباً على جميع ثانويات المملكة للبنات [٤].

ونظراً لتوجه كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات إلى التوسع في تدريس الحاسب الآلي في مدارسها، فإن هذا البحث يستعرض واقع ومستقبل تدريس الحاسب الآلي في وزارة المعارف بشيء من التفصيل نظراً لأنه قد مضى وقت طويل على إدخاله في المدارس، وهذان الجهازان (وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات) هما الحاضن الرئيس للتعليم العام والمصدر الأساس لتحقيق مجتمع المعلوماتية في المملكة

العربية السعودية. وسوف تتعرض الدراسة إلى واقع تعليم الحاسوب في المرحلة الثانوية في وزارة المعارف وذلك من خلال استعراض واقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج المدرسية والأجهزة وواقع المعلمين، كما تتناول الدراسة واقع تعليم الحاسوب في كل من أمريكا وبريطانيا واليابان، ومن ثم تحاول الدراسة استشراف المستقبل بطرح خطة عملية مستقبلية لتدريس المعلوماتية في المملكة مبنية على ذلك الواقع وتتمشى مع طبيعة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث

تعطي المملكة العربية السعودية اهتماما بالغا لتنمية الوعي الحاسوبي أملا في مجتمع معلوماتي متفاعل مع طبيعة العصر. والمجتمع التعليمي يمثل الشريحة الكبرى بين سكان المملكة طلابا ومعلمين رجالا ونساء، حيث تشير آخر إحصائية صادرة عن وزارة المعارف إلى أن عدد الطلبة في جميع مراحل التعليم العام ١.٩٢٧.١٨٩ ، أي مايقارب مليوني طالب، و ١٣٤.٥٠٣ معلمين [٥]، ويوجد مثل هذا العدد من الطالبات والمعلمات[١] . ولذلك، فإن هذه الدراسة موجهة نحو هذه الشريحة الكبيرة على أساس أنها صلب المجتمع والسواد الأعظم منه في محاولة لوضع خطة عامة لتنمية هذا المجتمع وتوجيهه نحو المعلوماتية.

وتنطلق هذه الدراسة من خبرات المجتمعات المتقدمة في مجال المعلوماتية التي سبقت في ميدان التربية المعلوماتية في محاولة للاستفادة من تجاربها الناجحة والمخفقة على حد سواء، حيث تقدم واقع تعليم الحاسوب والمعلوماتية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وبريطانيا.

---

١ تشير بعض الاحصاءات الرسمية إلى أن المجتمع التعليمي عموما يستحوذ على أكثر من نصف السكان في المملكة.

ولذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من حيث واقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج وواقع المعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٢- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في أمريكا من حيث واقع الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٣- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في بريطانيا من حيث واقع الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٤- ما واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في اليابان من حيث واقع الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين (معلمي المواد ومعلمي الحاسب الآلي)؟

٥- استنادا إلى نتائج ١-٤ : ما هي الخطة الوطنية المناسبة لتحقيق المجتمع التعليمي المعلوماتي في المملكة العربية السعودية؟

الإطار النظري

تعطي الدول أهمية خاصة للمعلوماتية في التعليم نظرا لما للتعليم من أهمية كبيرة، ولأن الدول بدأت تشعر بالأهمية المتزايدة للتربية المعلوماتية ولمحو أمية الحاسوب في أوساط المتعلمين. وعلى سبيل المثال، فإن منظمة اليونسكو تعطي موضوع التخطيط للمعلوماتية جل اهتمامها، حتى أن أكثر المواضيع حظا من مؤتمرات اليونسكو من أواسط الثمانينيات حتى أواسط التسعينيات الميلادية هي التخطيط الدولي والمحلي لتقنية

المعلومات. وقد عقد أول مؤتمر دولي يناقش الخطط المحلية لتقنية المعلومات عبر العالم في مايو ١٩٨٥م بعنوان "الأطفال في عصر المعلومات" "Children in the Information Age" ، وطالب المؤتمر جميع الدول بالاهتمام بالمعلوماتية والتخطيط العاجل لها وذلك بوضع خطط وطنية عاجلة للتربية المعلوماتية [٦]، ولا زالت المنظمة تطالب جميع الدول بتطوير هذه الخطط.

ولذلك تركز الدول الصناعية على تطوير خططها للمعلوماتية في مراحل التعليم العام بصفة دورية، حتى إن بعض الدول ما إن تنتهي من وضع خطة حتى تعرضها للدراسة والتحليل والنقد بهدف تطويرها لأحسن منها، ولذلك فبمجرد طرح الخطط وتطبيقها في المدارس يبدأ النظر إليها نظرة تقويمية تهدف إلى استبدالها بأحسن منها [٧، ص ٥٣٠].

وإن كانت الدول الصناعية تقر بفائدة التخطيط للمعلوماتية، فإن الدول النامية أكثر حاجة للتخطيط نظرا لما يمكن أن تستفيده من تجارب السابقين مما يجعلها تتلافى كثيرا من الأخطاء التي حدثت في تجارب تلك الدول. تقول بول وست: "إن الخطط الوطنية المعلوماتية هي الخطوة الأولى للتربية المعلوماتية في الدول النامية" [٨، ص ٥١٠].

والناظر إلى الواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية يلمح غياب خطة وطنية شاملة للتربية المعلوماتية رغم الحماس الكبير الذي توليه كل من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات لتعليم الحاسب والمعلومات. ولذلك، فإن هذه الدراسة ترمي إلى وضع تصور لهذه الخطة الوطنية ومحاولة لطرق جوانبها المادية (العتاد والبرمجيات وغيرها) وجوانبها الإنسانية (المعلمين والمتعلمين).

والأجهزة هي حجر الزاوية في تعليم المعلوماتية، وبدون أجهزة الحاسب الآلي فإن تعليم المعلوماتية يبدو عديم الجدوى. و منذ البدء في تدريس مواد الحاسب الآلي في الثانويات المطورة وحتى العصر الحاضر ووزارة المعارف تحاول تزويد المدارس الثانوية

بالعديد من الأجهزة، إلا أن طبيعة الحاسب الآلي وتطوره السريع كان دوما سببا لمشكلة الأجهزة في المدارس، فكلما حدثت الأجهزة وظنت الوزارة أنها قطعت شوطا في تزويد المدارس بأحدث الأجهزة يتضح وبعد سنوات قليلة أن تلك الأجهزة التي كانت متطورة بالأمس أصبحت غير قادرة على القيام بمهام عصرها الحاسوبي وأنها لا تكفي لتشغيل البرمجيات الجديدة مع محدودية في أداء وظائفها على الوجه الأكمل.[٢]

و بالرغم من أن الحاسب أدخل في مدارس المملكة منذ أكثر من ست عشرة سنة، إلا أن هناك نقصا حادا في عدد أجهزة الحاسب في جميع المدارس تقريبا، وقد زاد الأمر سوءا الازدياد المطرد في أعداد الطلبة الذين يدخلون إلى المدارس في كل سنة مما جعل الوزارة تفكر دوما في التجهيزات الأساسية كالمباني وزيادة عدد المعلمين وإعداد المناهج أكثر من تفكيرها بأجهزة الحاسب ومعاملها.

وعند الحديث عن البرمجيات التعليمية فإنه يجب أن يفرق بين ثلاثة أنواع من البرمجيات [٩، ص ص ١٨-٢١]:

١- برمجيات خاصة بمقررات الحاسب الآلي، وهي برمجيات تهدف إلى إعطاء المتعلمين عمقا علميا عن علم الحاسب الآلي ذاته دون الارتباط بالمقررات الأخرى، وتدرس مثل هذه البرمجيات عندما يكون تدريس الحاسوب مقتصرا على مقررات الحاسب الآلي دون غيره، وتسمى الدراسة عن الحاسب الآلي "study about computers".

٢- برمجيات تعليمية، وهي برمجيات تهدف إلى تضمين بعض المواضيع من المناهج المدرسية في الحاسب الآلي وتسمى الدراسة عبر الحاسب الآلي study with computers. وتنقسم إلى قسمين:

---

٢ في الحقيقة أن هذه المشكلة مشكلة دولية لجميع القطاعات التي لها علاقة بالحاسوب، وليست مشكلة وزارة المعارف وحدها، ولا أدل على ذلك من مشكلة عام ٢٠٠٠ التي هزت العالم بالرغم من أنها مشكلة عادية تمر وستمر كل سنة حتى تستقر صناعة الحواسيب في مستوى معين كما استقرت صناعة السيارات.

أ) برمجيات تعليمية موجهة ، وهـي برمجيات ذات محتوى مخصص لموضوع معين من أحد موضوعات المناهج المدرسية ، ويصعب تغيير شيء من محتواها.

ب) برمجيات غير موجهة (توليدية) ، وهي برمجيات ذات محتوى مفتوح وليست مخصصة لمحتوى محدد ويمكن استثمارها لمواضيع تربوية شتى.

وعلى الرغم من أن البرمجيات التعليمية تهدف إلى المساهمة في تدريس المواد المدرسية المختلفة ، إلا أن لها هدفا آخر وهو فهم تطبيقات الحاسب الآلي عبر أمثلة من المناهج المدرسية. ولذلك فإنه يمكن تقسيم مناهج الحاسب الآلي إلى نوعين مماثلين لنوعية البرمجيات وهما : مناهج مقررات حاسب آلي computer studies courses ، ومناهج تقنية معلومات عبر المناهج المدرسية IT across the curriculum. ومنذ بداية الثمانينيات وغالبية الدول الصناعية حولت مناهجها من مقررات حاسب آلي إلى تقنية معلومات عبر المناهج المدرسية ظنا منها أن هذا هو السبيل الأمثل للتربية المعلوماتية [١٠ ، ص ١٤].

وتبقى قضية تدريب المعلمين القضية الأساس والحجر الرئيس للتربية المعلوماتية. وفي دراسة سابقة للباحث [١١] تبين منها أن تدريب المعلمين هو البداية نحو مجتمع المعلوماتية نظرا لما يمثل المعلم من أهمية خاصة في التخطيط للتربية المعلوماتية. وليس المقصود معلم الحاسب الآلي فحسب ، وإنما الاهتمام يجب أن يوجه نحو جميع معلمي المدارس.

أدوات البحث

تشتمل الدراسة على أداتين هما : استبانة مسحية و بطاقة ملاحظة.

١-الاستبانة المسحية

قام الباحث بإعداد استبانة مسحية أولية لمسح واقع خدمات الحاسب الآلي وملحقاته في مدارس البنين الثانوية في المملكة وذلك بعد زيارات أولية لعينة مقصودة من المدارس. ومن ثم حكمت الاستبانة من ثلاثة من المتخصصين في طرق التدريس و تقنيات

التعليم وثلاثة معلمي حاسب.[٣] ثم صيغت صياغة نهائية بحيث تغطي جميع التجهيزات المتعلقة بالحاسب الآلي في مدارس المملكة (انظر الاستبانة في ملحق رقم ١). وقام الباحث بعد ذلك بترجمة الأداة إلى اللغة الإنجليزية وعرضت على ثلاثة من المتخصصين في تعليم الحاسوب في كل من أمريكا وبريطانيا[٤] للتأكد من سلامة اللغة وشمولية الأداة لتكون مناسبة لدراسة واقع كل من أمريكا وبريطانيا واليابان (انظر النسخة الإنجليزية في ملحق رقم ٢).

٢- بطاقة المقابلة الشخصية

كما قام الباحث بإعداد بطاقة مقابلة شخصية شبه محددة semi-structured interview ليتم إجراؤها مع معلمي الحاسب الآلي في نفس عينة المدارس المستهدفة في هذه الدراسة. وقد أعدت البطاقة بعد إجراء عدد من المقابلات مع عينة مقصودة من معلمي الحاسب الآلي في المملكة، ومن ثم حكمت من نفس محكمي الاستبانة (انظر البطاقة في ملحق رقم ٣. ومن ثم ترجمت البطاقة إلى اللغة الإنجليزية بنفس إجراءات الاستبانة (انظر النسخة الإنجليزية في الملحق رقم ٤).

عينة البحث

تم اختيار عينة للبحث من كل دولة من الدول الأربع لتمثل عينة الدراسة في تلك الدولة، حيث اختيرت مدارس قليلة ودرست بعمق، وذلك بزيارة ميدانية لجميع تلك

---

٣ هم : أ.د. منصور غوني، ود. محاسن شموو، وأ.د.محروس غبان (جامعة الملك عبدالعزيز/فرع المدينة)، وأ.عبدالرحمن المحيسن، وأ.صالح العبودي، وأ.محمد الشايع (وزارة المعارف).

٤ هم: Professor Edmund Marek, Professor Jon Peter (University of Oklahoma, USA), Dr. Jeff Moore. (University of Hull, UK).

المدارس في جميع دول الدراسة الأربع و مقابلة جميع معلمي الحاسب الآلي فيها وبعض الإداريين وفنيي الحاسب، والاطلاع المباشر على الواقع الحاسوبي في تلك المدارس من جوانبه المادية والبرمجيات والمعلمين والخدمات الأخرى.

ففي المملكة اختيرت اثنتا عشرة مدرسة ثانوية من مدارس البنين التابعة لوزارة المعارف في كل من الرياض (خمس مدارس)، و المدينة (أربع مدارس)، و القصيم (ثلاث مدارس)، وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية طبقية تبعا لاستعداد إدارة المدرسة ومعلمي الحاسب للتعاون وإعطاء معلومات. وتمثلت عينة الدراسة بمعلمي الحاسب في هذه المدارس وعددهم خمسة عشر معلما.

وفي أمريكا تم اختيار أربع مدارس ثانوية حكومية، من مدينة نورمان Norman في ولاية أوكلاهوما (مدرستان)، و من مدينة فولص جيرج Falls Church في ولاية فرجينيا (مدرستان)، وقد اختيرت هاتان الولايتان في محاولة لتقصي الواقع في الولايات الأمريكية التي تصنف على أنها فقيرة (وتمثلها ولاية أوكلاهوما في الجنوب)، والولايات الغنية (وتمثلها ولاية فرجينيا في الشمال الشرقي)، إذ إن المدارس الأمريكية تختلف فيما بينها كثيرا تبعا لاختلاف الولاية نظرا لعدم مركزية التعليم الأمريكي واعتماده بشكل كبير على دعم الولايات، وقد تمت مقابلة جميع معلمي الحاسب وتقنية المعلومات في تلك المدارس وعددهم اثنا عشر معلما ليكونوا عينة البحث.

أما في بريطانيا، فقد تم اختيار خمس مدارس حكومية في كل من مدينتي هل Hull في الشمال (مدرستين) وردنق Reading في الجنوب (ثلاث مدارس). وبالرغم من تشابه المدارس البريطانية إلى حد كبير، فإن هذه الدراسة حاولت أن تكون العينة من الجنوب والشمال في محاولة لتمثيل الواقع البريطاني، وكان عدد معلمي تقنية المعلومات والاتصالات ICT عشرة معلمين مثلوا عينة البحث في بريطانيا.

وفي اليابان كانت مدينة أوساكا Osaka مكان الدراسة، إذ اختيرت ثلاث مدارس ثانوية حكومية منها، وتمت مقابلة جميع معلمي الحاسب فيها وعددهم ثمانية معلمين ليكونوا عينة الدراسة في هذه الدولة، وقد تم الاكتفاء بهذا العدد نظرا للتشابه الكبير بين المدارس اليابانية بسبب المركزية الكبيرة للتعليم الياباني .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالمدارس الثانوية التي تم اختيارها في كل من السعودية وأمريكا وبريطانيا واليابان، كما يتحدد بمعلمي الحاسب الآلي في تلك المدارس. و قد طبقت هذه الدراسة في السعودية واليابان في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٠- ١٤٢١ هـ (مارس-مايو ٢٠٠٠ م) ، كما طبقت في أمريكا وبريطانيا في شهري سبتمبر وأكتوبر من عام ٢٠٠٠م، والنتائج تتحدد بواقع المدارس في هذا التاريخ. وجميع المدارس التي أجريت فيها الدراسة في الدول الأربع هي مدارس حكومية public schools، ولذلك فإن نتائج هذه الدراسة لا تمثل المدارس الخاصة في هذه الدول.

أهمية البحث

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الأهمية التي تعطى لتعليم الحاسب الآلي في مدارس التعليم العام على مستوى العالم عموما و في مدارس كل من البنين والبنات على مستوى المملكة على وجه التخصيص، ومن الأهمية التي تعطى لنشر الوعي المعلوماتي في المملكة العربية السعودية. وإن محاولة نقل خبرات السابقين لنا ومحاولة الاستفادة منها في وضع تصور لتطوير تعليم المعلوماتية في تعليم المملكة لرافد قوي يكسب هذه الدراسة أهمية خاصة. كما أن دراسة الواقع عن كثب في الدول الأربع تعطي البحث أهمية عملية بعيدة عن التجريد النظري.

أهداف البحث

يرمي البحث الحالي لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي :

١- مسح لواقع المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من حيث واقع الأجهزة والمعامل والبرمجيات والمناهج و واقع المعلمين.

٢- دراسة وتحليل واقع تعليم المعلوماتية في التعليم العام (المرحلة الثانوية) في ثلاث من أكثر الدول تقدما في مجال الحاسب والمعلوماتية ، وهي كل من أمريكا وبريطانيا واليابان.

٣- وضع تصور لخطة وطنية لتعليم المعلوماتية تستند على الواقع وتستفيد من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

منهجية البحث

تعتبر هذه الدراسة من نوعية الدراسات الوصفية المتعمقة descriptive study ، وهي تلك الدراسات التي تعتمد على دراسة العمق أكثر من دراسة السمات العامة ، وتسمى دراسات الحالة case study . وفي مثل هذه الدراسة يؤخذ عينة بسيطة وتدرس بعمق من خلال المقابلات الشخصية والملاحظات الدقيقة للواقع [١٢ ، ص ص ١-٢٠]، وهذا يناسب طبيعة هذه الدراسة المقارنة نظرا لارتباطها بدراسة الواقع وفحصه بدقة من أجل مقارنة واقع الدول الأربع والاستفادة منها في وضع تصور لخطة وطنية سعودية . وقد قام الباحث بنفسه بزيارة مدارس العينة في جميع الدول الأربع ، كما قام بإجراء جميع المقابلات الشخصية مع المعلمين واستعان بمترجم في مدارس اليابان عندما لا يستطيع المعلم الياباني التحدث باللغة الإنجليزية.

نتائج البحث

بعد جمع البيانات من الاستبانات وتحليل المقابلات الشخصية يقدم الجزء التالي نتائج البحث في كل من الدول الأربع مرتبة حسب فقرات أداتي الدراسة، وقد عمد الباحث إلى التحليل الكيفي الذي يميل إلى العمق في طرح النتائج مع الاستعانة بالبيانات الإحصائية عند الحاجة، لأن طبيعة هذه الدراسة تستلزم من هذا النوع من التحليل المتعمق descriptive analysis .

نتائج المملكة العربية السعودية

أولا: نتائج البطاقة المسحية

واقع الأجهزة والمعامل

يتضح من نتائج بطاقة الملاحظة أنه يمكن تقسيم المدارس من حيث المعامل إلى ثلاثة أقسام: الأول: مدارس بها معملان للحاسب الآلي يتسع كل معمل لعشرين جهازا تقريبا؛ الثاني: مدارس يتوافر بها معمل كبير يتسع لأربعين جهازا؛ الثالث: مدارس بها معمل واحد يتسع لعشرين جهازا؛ وتتمثل الأخيرة في المدارس المستأجرة والقرى، ونسبتها قليلة لا تتجاوز ١٥٪ من ثانويات المملكة.

أما الأجهزة فإنه يمكن تقسيم المدارس إلى ثلاثة أقسام:

مدارس متقدمة. وهذه المدارس يتوافر بها أجهزة حديثة (بنتيوم ٢) تتراوح من سبعة أجهزة إلى ٤٠ جهازا حسب كثافة المدرسة، كما أن هذه الأجهزة مربوطة بشبكة محلية LAN ، وعدد من الطابعات.

مدارس متوسطة . وهذه المدارس يتوافر بها ٣٠ جهازا تقريبا، وهذه الأجهزة متوافقة مع IBM من فصيلة ٣٨٦ و ٤٨٦.

مدارس متواضعة . وهذه المدارس لا يوجد بها سوى عدد قليل من الأجهزة (لا تتجاوز ١٧ جهازا)، من نوعية قديمة (فصيلة ٣٨٦)، وغالبا ما تكون في القرى والمدارس المستأجرة أو ذات العدد القليل من الطلبة.

ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب أربعة أجهزة (أي خمسة وعشرون طالبا لكل جهاز). أما الطابعات فإن أعدادها في المدارس تتراوح من طابعة واحدة وأربع طابعات، ومعظم هذه الطابعات من النوع النفاث (ذوات الحبر)، ولكن جميع هذه الطابعات لا تستخدم في التدريس إما بسبب عطل فني أو بسبب عدم قناعة المعلم بالحاجة إليها.

واقع البرمجيات

بالرغم من أن المنهج يحتوي على برمجيات حاسوبية مخصصة، إلا أن جميع المدارس تقريبا قد استبدلت هذه البرمجيات بأخرى أكثر شهرة في المجتمع الحاسوبي. وبعض هذه البرمجيات يستحوذ على الأجهزة القديمة بكاملها، ولذلك يقوم المعلمون بتحميل هذه البرمجيات وحذف ماسواها عند الحاجة لتدريسها، ومن ثم حذفها عند الانتهاء من تدريسها.

أما النوع الثاني من البرمجيات وهي البرمجيات التعليمية المرتبطة بالمناهج المدرسية الأخرى. فلا يوجد أي من هذا النوع إلا بصفة شخصية، إذ أن الحاسب الآلي يقدم كمادة مستقلة ولم يستعن به بعد على تقديم الدروس، وإن كان هناك بعض الاجتهادات الشخصية لاقتناء بعض البرمجيات التعليمية التجارية، إلا أن هذا يقتصر على قلة من المعلمين والطلبة.

واقع المناهج

حينما بدأ تطبيق الحاسب الآلي في المدارس الثانوية كان المنهج عبارة عن بعض المذكرات المصورة، وذلك لعدم توافر مناهج مناسبة، ولكن وبعد تعميم الحاسب الآلي

ومعاملته كسائر المواد ألفت المناهج الحاسوبية وهي عبارة عن مقررات مستقلة لايوجد بينها وبين بقية المقررات الدراسية الأخرى ارتباط يذكر . وهذه المناهج تركز على إعطاء قاعدة نظرية قوية بالإضافة إلى الجانب العملي ، إذ أنها تركز على إعطاء معلومات ومهارات عن كيفية تشغيل الحاسب الآلي وعن الأسس النظرية لعمله ،كما أنها تقدم للطالب لغة حاسوبية غالبا ما كانت لغة البيسك على صور مختلفة منها.

ومع أنه يعاد طباعة مناهج الحاسب الآلي كل سنة أو سنتين فإن هذا نادرا ما يرافقه تطوير في صلب المناهج إذ أن التغيير غالبا ما يكون شكليا ، إلا أن المناهج الأخيرة (١٤١٩ هـ/١٩٩٨ م) والطبعة التي قبلها قد أحدث فيها بعض التغيير حيث ظهر الاهتمام بالمعلومات والجانب العملي واضحا في مقرراتها.

ويدرس طلبة الثانويات حاليا المناهج التالية [١٣ - ١٦]:

١ - الصف الأول الثانوي : مبادئ الحاسب والمعلومات و ويحوي المفردات التالية :

- مكونات الحاسب المادية
- البيانات و أنواعها و إدخالها و إخراجها
- بيئة الحاسب وحماية الأجهزة والبرمجيات
- نظم وقواعد المعلومات

٢ - الصف الثاني الثانوي (جميع التخصصات) :الحاسوب ونظم المعلومات ، ويحوي المفردات التالية :

- تمثيل البيانات داخل الحاسوب و الجداول
- نظم المعلومات والإدارة الحديثة
- قواعد البيانات

٣- الصف الثالث الثانوي(جميع التخصصات) :مقدمة إلى البرمجة ،ويحوي المفردات التالية :

- البرمجة :ماهيتها وأهميتها
- لغة البرمجة بيسك
- المتغيرات والتعابير الرياضية والمنطقية
- التعامل مع البيانات
- حلقات التكرار
- التحكم في سير البرنامج
- الدوال
- المصفوفات (المنظومات)
- البريمجيات (البرامج الفرعية)

ويدرس الطلاب مادة الحاسب بمعدل حصتين في الأسبوع ، أي ٤٨ ساعة في السنة.

أما مناهج الحاسب في الرئاسة العامة لتعليم البنات الحالية (وهي غير إلزامية)، فإنها مستلة عن مناهج الوزارة كما أنها تقوم حاليا بمراجعة هذه المناهج ومحاولة تطويرها [٤ ، ص ص ٤٣-٤٧].

ثانيا: نتائج المقابلات الشخصية

واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

تمثل قضية معلم الحاسب الآلي مشكلة كبيرة واجهت ولا تزال تواجه وزارة المعارف ، فمع ازدياد عدد خريجي الحاسب الآلي ، إلا أن معظمهم يتجهون إلى مجالات أخرى غير التدريس نظرا لزيادة الطلب على المتخصصين في الحاسب الآلي في القطاعين الحكومي والخاص . ويضاف إلى مشكلة عدم توافر معلمي الحاسب الآلي ضعف

إعدادهم من الناحية التربوية ، فمعظمهم متخصصون في علوم أو هندسة الحاسب الآلي ، ويقل عدد معلمي الحاسب الآلي المؤهلين تربويا بسبب ندرة الكليات التي تعدهم ،إذ تعتبر كلية التربية التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض المصدر الوحيد لهذه الشريحة.

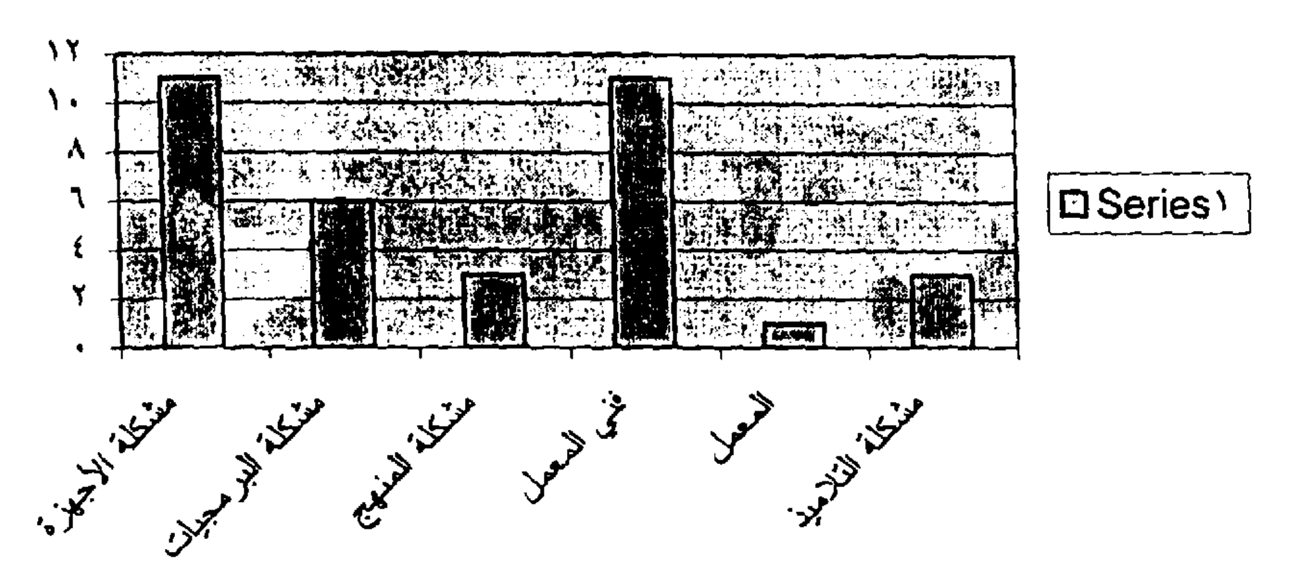
أما معلمو المناهج الأخرى فلا يزالون بعيدين عن الحاسب الآلي ، والشعور العام في المدارس الثانوية أن معلم الحاسب الآلي هو الشخص الوحيد في المدرسة الذي له علاقة بالحاسب الآلي.

ويتضح من بيانات البطاقة المسحية التي ملئت بواسطة معلمي الحاسب الآلي في مدارس عينة الدراسة أن في بعض المدارس معلم بنصف نصاب (مشارك مع مدرسة أخرى)، ومدارس بها معلم حاسب. وثالثة بها معلم بنصاب كامل وآخر بنصف نصاب، و أحسنها حالا تلك المدارس التي تضم معلمين أساسيين للحاسب.

ويتبين أيضا من نتائج المقابلة الشخصية أن ٧١.٢ ٪ من المعلمين هم من خريجي علوم الحاسب الآلي، و ٥٪ مؤهلون في هندسة الحاسب الآلي، و١٣.٤٪ مؤهلون في الحاسب التعليمي، وبقية العدد (١١.٤ ٪) ليس لديهم مؤهلات في الحاسب الآلي، ولكنهم أخذوا دورات تدريبية فيه فعينوا معلمين للحاسب الآلي.

وتتراوح خبرة معلمي الحاسب الآلي من سنة واحدة إلى خمس عشرة سنة، ومعظمهم قد حصل على دورات تدريبية في الصيانة والشبكات.

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي، فقد تبين أن هناك ست مشكلات رئيسة تعاني منها المدارس، و ويوضح شكل رقم ١ المشكلات حسب رأي أفراد العينة .



شكل رقم ١. المشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي

ويتضح من شكل رقم ١ أن أكبر مشكلة تعاني منها المدارس حسب رأي أفراد العينة ، هي مشكلة الأجهزة ، وقد تمثلت هذه المشكلة في قدم كثير من الأجهزة من جهة وقلة عددها من جهة أخرى.

وبالإضافة إلى مشكلة قدم الأجهزة وعدم مسايرتها للتطبيقات الحاسوبية الحديثة ، فإن المدارس تئن من مشكلة أخرى قد لا تقل عن المشكلة الأولى وهي ضعف أو عدم وجود الدعم الفني والصيانة لتلك الأجهزة ، فلا يستغرب أن تجد أحيانـ أن نصف الأجهزة في مدرسة ما معطلة ولا تعمل بسبب عدم صيانتها. ولذلك فإن توافر فني للمعمل أصبح ضرورة ملحة يتطلبها تزايد عدد الأجهزة وكثرة الحصص الملقاة على عواتق المعلمين. يقول أحد المعلمين: "كيف أستطيع أن أقوم بصيانة الأجهزة وأنا مثقل بأربع وعشرين حصة يتخللها قليل من فترات الراحة؟!"

أما المشكلة الثالثة فهي مشكلة البرمجيات ، وتتلخص هذه المشكلة في عدم أهمية البرمجيات المقررة من جانبين: الأول: عدم انتشارها في الأوساط الاجتماعية والتجارية ،

وبالتالي فإن التلاميذ لا يرغبون التدرب عليها. الثاني: أن بعض البرمجيات (مثل لغة البيسك) ليس لها فائدة منظورة للمتعلم من الناحية التربوية ومن الناحية المهنية. وقد أشار أكثر من نصف أفراد العينة إلى عدم أهمية تدريس هذه اللغة مع اقتراح استبدالها ببرمجيات ظاهرة النفع للمتعلم.

وبعد ذلك تبقى المشكلات المتعلقة بكل من المنهج والمعمل والمتعلمين مشاكل ثانوية لا يراها غالبية أفراد العينة.

الخبرات الدولية

تختلف خطط المعلوماتيه تبعا لاختلاف الدول، وفي الثمانينيات الميلادية انقسمت الدول الصناعية في هذه الجانب إلى قسمين [١٧، ص ص ٢٣-٢٤]: القسم الأول: دول تبنت سياسات محافظة، وهي تلك الدول التي هدفت لتعليم علوم الحاسب الآلي عبر ما يسمى بمقررات الحاسب الآلي، ومن الدول التي تبنت هذه السياسة: اليابان، وأستراليا، وإيطاليا، والنمسا، والنرويج. أما القسم الثاني فهي دول تبنت سياسات شاملة، والتي لم تهدف لتدريس علوم أو مقررات الحاسب فحسب، وإنما ركزت على توظيف تقنيات المعلومات بشكل عام في تطوير التعليم وعمليات التدريس ومساندة التعلم وتقديم الحاسوب مزاوجا مع تقنيات الاتصال ضمن المناهج المدرسية المختلفة بهدف تسهيل عملية التعلم، ومن أمثلة الدول التي تبنت هذه السياسة: بريطانيا، وأمريكا، وفرنسا، وكندا. وقد حاولت الدراسة أن تتضمن دولا من كلا الاتجاهين لتكون شاملة للاتجاهات الدولية. ويستعرض الجزء التالي نتائج الدراسة في كل من أمريكا وبريطانيا واليابان. ولكي تكون الصورة واضحة عرضت أنظمة التعليم باختصار في كل من تلك الدول الثلاث قبل عرض نتائجها.

نظام التعليم الأمريكي ونتائج الدراسة الميدانية

أولا: نظام التعليم والتعليم التقني

ينقسم نظام التعليم العام الأمريكي إلى مستويين: المستوى الأول: ابتدائي elementary والتي يدخل فيها التلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس، وقد يكون ضمنها تمهيدي أو حضانة. أما المستوى الثاني فهو: ثانوي secondary ، والتي يدخل فيها التلاميذ من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر، وقد يمنح فيها بعض الطلاب درجة الدبلوم العالي بعد أخذ بعض المقررات الإضافية. كما أن هناك تقسيما داخليا في بعض الولايات وذلك بإضافة مرحلة ثالثة بين المرحلتين وهي المرحلة المتوسطة middle or junior high school ، وقد انتشر التقسيم الأخير في كثير من الولايات في السنوات الأخيرة [١٨، ص ٣].

و جميع الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يمكنهم بل يجب عليهم الالتحاق بالمدارس الحكومية أو الخاصة عندما يبلغون السادسة من العمر، وتفيد الإحصاءات الرسمية أن معدل انضمام الطلاب إلى المدارس حتى سن خمس عشرة سنة ١٠٠٪.

وعلى الرغم من أن معظم التلاميذ يذهبون إلى المدارس الحكومية public schools ، إلا أن هناك مدارس خاصة تهتم بالتعليم الديني أو تتيح للتلاميذ فرصا أوسع ومرونة أكثر.

أما بالنسبة للمناهج فإنها منظمة ومعدة في المرحلة الابتدائية، وهي أقل تنظيما وأكثر مرونة في المرحلة الثانوية، وإن كانت المناهج تعد من قبل الولاية والمنطقة، إلا أن هناك معايير وطنية لكل منهج national standards على مستوى الدولة تصدر عن وزارة التربية يجب على المدارس أن توصل المتعلمين إلى هذه المعايير.

فبالرغم من أن تفاصيل تعليم الحاسب والمعلومات متروكة للولايات، إلا أن مكتب تقنيات التعليم في وزارة التربية يعد خططا عامة تسير عليها الولايات، وكان آخر

هذه الخطط هي الخطة الوطنية لتقنيات التعليم e-learning والتي أطلقت في شهر ديسمبر من عام ٢٠٠٠ م. و قد حددت هذه الخطة خمسة أهداف لها، وهي:

١- جميع المتعلمين والمعلمين سيمكنون من الدخول لتقنية المعلومات في فصولهم ومدارسهم ومجتمعاتهم ومنازلهم.

٢- جميع المعلمين سيمكنون من استخدام التقنية بكفاءة لمساعدة تلاميذهم لتحصيل مستوى أكاديمي متقدم.

٣- جميع المتعلمين سيكون لديهم مهارات تقنية وثقافة معلوماتية.

٤- البحوث والتقويم ستطور النسخ الجديدة من التطبيقات التقنية في التعليم والتعلم.

٥- المحتوى الرقمي وتطبيقات الشبكات سوف تحدث التدريس والتعلم.

وقد قام المكتب بتفصيل هذه الأهداف إلى خطط واستراتيجيات لتنفيذها في الواقع وحمل جميع المستويات (الدولة، و الولاية، و المنطقة، والمدارس المحلية، وأولياء الأمور) مسؤولية تنفيذ هذه الخطة التقنية [١٩، ص ص ١-٥].

ثانيا: نتائج البطاقة المسحية

واقع الأجهزة والمعامل

اتضح من هذه الدراسة أن عدد معامل الحاسب في الثانويات الأمريكية يتراوح بين عشرة إلى أربعة عشر معملا، بالإضافة إلى تزويد مكتبة المدرسة والفصول الدراسية بأجهزة حاسب، وجميع المعلمين لديهم أجهزة حاسب شخصية في مكاتبهم (فصولهم). وعدد الأجهزة يتراوح بين ١٥٠ إلى ٢٠٠ جهاز في المدرسة الواحدة، ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب عشرون جهازا (أي خمسة طلاب لكل جهاز)، وهذه الأجهزة جميعا من الأنواع الأصيلة غير المجمعة، وتتراوح سرعاتها بين ١٠٠ إلى ٥٠٠ ميجا هيرتز.

أما الطابعات فتتراوح أعدادها بين ١٥ إلى ٢٥ طابعة غالبتها ليزرية غير ملونة. وجميع المدارس الأمريكية متصلة بشبكة الإنترنت، كما أن جميع المعلمين والطلاب ممكنون من استخدم الإنترنت في المدرسة و لديهم بريد إلكتروني ممنوح من قبل المنطقة التعليمية. بالإضافة إلى هذه الأجهزة يتوافر في كل مدرسة جهاز (أو أكثر) للعرض الآلي data projector، وجهاز (أو أكثر) ماسح ضوئي scanner .

واقع البرمجيات

تنقسم البرمجيات في المدارس الأمريكية التي طبقت عليها الدراسة إلى ثلاثة أقسام:

١- برمجيات تعليم مقررات الحاسب، وتتمثل في دراسة عن تقنية الحاسب الآلي والبرمجة، وهذه ليست مقررة على جميع الطلاب بل على المتخصصين في الحاسب فحسب.

٢- برمجيات لتعليم المقررات المختلفة وتختلف اختلافا واسعا نظرا لأن معلمي المقررات هم الذين يختارونها أو يعدونها، ولذلك فهي تختلف باختلاف المعلمين. وتتمثل غالبا إما ببرمجيات تعليمية مخصصة لتعليم تلك المواد يحصل عليها المعلم من الشركات المتخصصة المنتجة للبرمجيات التعليمية -و هي كثيرة في أمريكا- أو برمجيات توليدية يقوم المعلم بنفسه بإعدادها.

٣- برمجيات الإنترنت، و تعد من قبل بعض الجهات التعليمية الرسمية بما في ذلك مكتب تقنيات التعليم في وزارة التربية، أو يقوم المعلم باختيارها من مواقع شركات إنتاج برمجيات الإنترنت والتعليم الإلكتروني (الافتراضي) virtual learning ، وقد بدأت تنتشر بكثرة في شبكة الإنترنت بجميع اللغات، ومن أكثرها اللغة الإنجليزية.

واقع المناهج

بالرغم من أن الحكومة الأمريكية المركزية (الفيدرالية) قد قررت أن يستخدم الحاسب الآلي من قبل جميع المعلمين عبر جميع المناهج الدراسية، إلا أن هناك مهارات أساسية فرضت الحكومة الأمريكية إكسابها لجميع المتعلمين، وعلى الولايات والمناطق والمدارس اختيار طريقة إكساب هذه المهارات. وتختلف هذه المناهج أيضا تبعا لاختلاف المعلمين.

وفي مدارس العينة وجد أن هناك نوعين من المناهج:

١- مناهج مقررات الحاسب، وتحتوي هذه المقررات على البرمجة (بيسك أو لوغو)، وتطبيقات الحاسب، وهي: منسقات الكلمات، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، وبرمجيات العرض، وبرمجيات النشر (غالبا مجموعة مايكروسوفت)، و من أكثر الكتب استخداما في مدارس العينة كتاب: *تبسيط الحاسب* *Computer Simplifying* المعد من قبل شركة مايكروسوفت والذي ترجم لعدة لغات منها اللغة العربية.

٢- مناهج الحاسب المضمنة في المواد المختلفة، وهي ليست مناهج مستقلة، وإنما عبارة عن موضوعات من هذه المواد تدرس عبر الحاسب الآلي ليكسب التلاميذ فائدتين: الأولى معلومات ومهارات حاسوبية، والثانية دراسة هذه الموضوعات بطريقة شيقة.

ثالثا: نتائج المقابلات الشخصية

واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

اتضح من نتائج المقابلات الشخصية مع أفراد عينة هذه الدراسة أن ٩ معلمين (٧٥٪) لا يحملون مؤهلات حاسب آلي في الأصل، وإنما كانوا معلمين لإحدى المواد، وبعد أخذ دورات تدريبية أصبحوا معلمي حاسب آلي، كما يتضح أن كل أفراد العينة قد أخذوا ويأخذون دورات تدريبية بمعدل مرة واحدة على الأقل كل سنة. وبالرغم من أن

غالبية أفراد العينة (١١) ٩٢٪ قد قاموا بتدريب زملائهم على الحاسب الآلي، إلا أنهم جميعا ذكروا أن ذلك تطوعا منهم ولم يكن يطلب منهم بطريقة رسمية؛ أما معدل الحصص الأسبوعية فإنها تتراوح بين ٢٠ و ٢٥ حصة في الأسبوع (٤٠ دقيقة للحصة الواحدة).

ومن خلال المقابلة الشخصية يتضح أن الحاسب الآلي يدرس في أمريكا في الغالب بالطريقة التالية: عرض من قبل المعلم عن طريق جهاز العرض الآلي data projector، ثم مباشرة الأجهزة من قبل المتعلمين بطريقة فردية يتاح خلالها للمتعلمين فرصة الاستفسار والأسئلة ويختم الدرس بتقويم بسيط للمهارات المقدمة في الدرس.

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي حسب رأي أفراد العينة، فقد تبين أنه لا يوجد مشكلات تتعلق بالموارد المالية أو بعدم توافر الأجهزة المتطورة أو الحصول على الدعم المطلوب، بل إن النتائج تشير إلى عكس هذا، فالمديرون يشتكون من عدم استخدام الأجهزة من قبل جميع المعلمين. لكن تبقى بعض المشكلات المتعلقة بتدريس الحاسب كما يراها أفراد العينة، وهي: مشكلات: الصيانة، وعدم توافر فني حاسب، وعدم توافر المناهج والبرمجيات المناسبة.

نظام التعليم البريطاني ونتائج الدراسة الميدانية

أولا: نظام التعليم والتعليم التقني

تنقسم مدارس التعليم العام في بريطانيا إلى ثلاثة أقسام: الابتدائي: من سن الخامسة إلى سن الحادية عشرة، و الثانوي: من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشر، والكلية: من سن السادسة عشر إلى سن السابعة عشر أو الثامنة عشر (حسب سرعة المتعلم). والتعليم في بريطانيا إجباريا بين سن الخامسة وسن السابعة عشر أو الثامنة عشر (حسب سرعة المتعلم).

يهدف التعليم العام البريطاني الجديد الذي قرر عام ١٩٩٠ م إلى توفير نظام تعليم موحد كمحاولة لإصلاح النظام التعليمي ، وينقسم التعليم العام إلى أربع مراحل رئيسة key stages ، وتقسيمها على النحو التالي: المرحلة الأولى KS1 ؛ تبدأ بعد أن يكمل الطفل السنة الخامسة من العمر وتنتهي عندما يكمل معظم التلاميذ سن السابعة ؛ المرحلة الثانية KS2 تبدأ بعد دخول سن الثامنة وتنتهي عندما يكمل معظم التلاميذ سن الحادية عشرة ؛ المرحلة الثالثة KS3 تبدأ عند دخول المتعلم سن الثانية عشر وتنتهي عند إكمال معظم التلاميذ سن الرابعة عشر ؛ المرحلة الرابعة KS4 تبدأ عندما يدخل التلاميذ سن الخامسة عشر وتنتهي عندما يكون معظم الطلاب أكمل التعليم الإجباري (مابين سن السابعة عشر و الثامنة عشر).

وتقوم فلسفة هذا النظام على تقسيم هذه المراحل إلى مستويات متفرعة من هذه المستويات ، ومن ثم تقسيم المتعلمين كمجوعات في هذه المستويات حسب مستوياتهم الدراسية في كل مادة على حدة بغض النظر عن مجموعته في المواد الأخرى. فقد يكون المتعلم مع مجموعة معينة في مادة العلوم ويكون مع أخرى أعلى منها في مادة اللغات ، ومع ثالثة أقل منها في مادة تقنية المعلومات والاتصالات ، وذلك حسب ما يراه معلم كل مادة ، فتطور المتعلم في مادة معينة لا يرتبط إطلاقا بتطوره في المواد الأخرى [٢٠].

وتعتبر المناهج الوطنية البريطانية National Curriculum تطبيقا عمليا لهذه الفلسفة . ومثالا فريدا لمركزية وعدم مركزية المناهج ، فلئن كانت هذه المناهج موحدة تماما في جميع المدارس البريطانية ويجب على كل مدرسة تطبيقها ، نجد في المقابل أن كيفية تحقيق هذه المناهج متروكة تماما للمدارس والمدرسين. وعلى الرغم من أن معظم التلاميذ يذهبون إلى المدارس الحكومية public schools ، إلا أن هناك مدارس خاصة تهتم بالتعليم الديني أو تتيح للتلاميذ فرصا أوسع ومرونة أكثر.

وتعتبر بريطانيا أنموذجا للدول التي تبنت الخطط الشاملة لإدخال المعلوماتية في التعليم، وقد كانت البداية في عام ١٩٧٣ م حين صدور التقرير المسمى "تقرير المستقبل" من مجلس تقنيات التعليم الذي قرر أن "الحاسب سيسبب ثورة في التعليم في العشر سنوات القادمة على الرغم من استمرار غلاء ثمنه." وفي عام ١٩٨٠م ظهر برنامج سمي "برنامج الإلكترونات التربوية" وكان يهدف إلى تطوير المناهج بما يتوافق مع التعليم المعلوماتي وتدريب المعلمين على استخدام الحاسوب بالإضافة إلى تجهيز وتطوير البرمجيات التعليمية في المدارس [٢١].

أما بالنسبة للأجهزة، فقد وضع لها خطة عام ١٩٨١ م حيث تم تجهيز كل المدارس الثانوية الإنجليزية بجهاز حاسب خلال عام واحد إذ لم يكن متوافرا بها من قبل، وقد كانت تكاليف تلك الأجهزة تدفع مناصفة بين نقابة المعلمين من جهة والمدارس وإدارات تعليمها من جهة أخرى. وقد اشترط في تلك الأجهزة أن تكون بريطانية الصنع، وهذا يعني انحصار الخيار بين أجهزة BBC و RM ، وهي الأشهر من بين الحواسيب البريطانية آنذاك والتي كانت مطابقة للمواصفات التعليمية، وكان مجموع الأجهزة التي زودت بها المدارس في تلك السنة ٦٥٠٠ جهاز.

سمي عام ١٩٨٢م عام "المعلوماتية" في بريطانيا في محاولة لنشر ثقافة حاسوبية وطنية عبر المناهج المدرسية، وكان التوجه آنذاك نحو التحول من مقررات الحاسب الآلي computer studies courses حيث الدراسة "عن الحاسوب" إلى تقنية المعلومات عبر المناهج الدراسية IT across all curriculum حيث الدراسة "عبر الحاسوب."

وفي عام ١٩٨٥م كان الاهتمام منصبا على البرمجيات التعليمية، إذ تحملت الحكومة البريطانية نصف تكاليف إنتاج تلك البرمجيات، بينما تحملت المدارس وإدارات تعليمها النصف الباقي، تبع ذلك خطة "الوسيط" عام ١٩٨٦م حيث زودت المدارس

بإمكانية الاتصال الإلكتروني عبر خطوط الهاتف. وقد استمر دعم الحكومة للبرمجيات التعليمية منذ ذلك الوقت وحتى الوقت الحاضر [٢١].

وفي بداية التسعينيات كان هناك أكثر من نوع من أجهزة الحاسبات الشخصية في كل مدرسة، وقد كان بعضها مرتبطا بشبكة محلية داخل معمل المدرسة. كما شاع استخدام البرمجيات التوليدية generic software نظرا لسهولة استخدامها والتدريب عليها وانخفاض سعرها. أما في أواسط التسعينيات، فقد انصب تركيز المدارس على تدريب المعلمين داخل المدارس وليس في الجامعات كما كان سابقا، إذ عملت سياسة وطنية لتدريب جميع المعلمين في المدارس، ذلك أن جميع المناهج باتت تستلزم مواد حاسوبية رئيسة ضمن مفرداتها، واعتبر استخدام الحاسب الآلي جزءا رئيسا من الخبرة المطلوبة من المعلم البريطاني، وقد كان تجاوب الجامعات وكليات إعداد المعلمين مناسبا إذ أن جميع الجامعات البريطانية قد غيرت مفردات إعدادها لتناسب "معلم عصر المعلوماتية" [٢٢].

وفي عام ١٩٩٥م وجه الاهتمام نحو توظيف الشبكات في التعليم والتدريس، إذ زودت المدارس بخطوط اتصال شبكي، تبع ذلك التركيز على الإنترنت وتوصيلها إلى المدارس، حيث كان يجب أن تكون جميع المدارس مرتبطة بالإنترنت في عام ٢٠٠٠م [٢٢].

ثانيا: نتائج البطاقة المسحية

واقع الأجهزة والمعامل

يتراوح عدد المعامل في مدارس العينة البريطانية بين واحد وخمسة معامل حسب حجم المدرسة، وغالبية معلمي المواد الدراسية يملكون حاسبا شخصيا في مكاتبهم (فصولهم)، كما أن المكتبات ومصادر التعلم مزودة أيضا بعدد قليل (بمتوسط خمسة أجهزة) من الأجهزة الشخصية، كما أن جميع المدارس مزودة بخدمة الإنترنت التي يستفيد منها الطلاب والمعلمون على حد سواء. ولكن هذا الاستخدام ليس من ضمن

المناهج الصفية، كما أن ليس جميع المعلمين لديه القدرة على استخدام الإنترنت، ولم تبدأ جميع المدارس البريطانية بمنح بريد إلكتروني إلا لمجموعة بسيطة من الطلبة والراغبين من المعلمين. وعدد أجهزة الحاسب يتراوح بين ١٠٠ إلى ٥٠٠ جهاز بحسب حجم المدرسة، ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب ١٢.٥ جهاز (أي ثمانية طلاب لكل جهاز)، وغالبية هذه الأجهزة حديثة بسرعات عالية (٦٠٠ ميقا هيرتز فأكثر)، كما أن هناك اتجاها كبيرا لدى المدارس البريطانية بالتوسع باستخدام الحاسبات الصغيرة laptop، حيث تمثل نسبة الأجهزة الصغيرة في المدارس نسبة تتروح بين ١٠ و ٢٠ ٪. أما الطابعات، فإن أعدادها تتراوح بين ١٠ و ٥٠ طابعة ليزرية ونقطية.

واقع البرمجيات

تسيطر تطبيقات الحاسب على نوعية البرمجيات المستخدمة في المدارس البريطانية، ومن أشهر هذه التطبيقات مجموعة مايكروسوفت المشهورة، ولا توجد برمجيات لغات البرمجة في المدارس البريطانية نظرا لإلغائها من مناهج المدارس. وتشير نتائج البطاقة المسحية في مدارس العينة إلى أن المدارس البريطانية تستخدم هذه البرمجيات بشكل كبير في مواد تقنية المعلومات والاتصالات وفي بقية المناهج المدرسية في تطبيقات وتمارين من مفردات هذه المناهج. كما أن هناك بعض البرمجيات التعليمية المخصصة في تدريس بعض المناهج في بعض المدارس، والتي يقوم المعلمون باختيارها إذا رأوا أنها تتوافق مع أهداف ومفرداته المنهج.

واقع المناهج

تعتبر بريطانيا أول دولة تدخل منهجا باسم تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) information and communication technology) ، و تقنية المعلومات والاتصالات

هي أحد المناهج الوطنية البريطانية National Curriculum ، وتشمل الأهداف والخطوط العريضة لتقنية المعلومات والاتصالات والمستوى الذي يجب أن يصل إليه كل متعلم في هذا المجال. وتنقسم مناهج تقنية المعلومات والاتصالات في بريطانيا إلى قسمين:

القسم الأول: منهج باسم تقنية المعلومات والاتصالات وقد حددت المناهج الوطنية أهدافا لهذا المنهج على ثمانية مستويات، وهي [٢٣، ص ٤١]:

١- يجب أن يستكشف المتعلمون المعلومات من مصادر مختلفة: صور، ونصوص، وأصوات.

٢- يجب أن يستخدم المتعلمون تقنية المعلومات والاتصالات لتنظيم وتصنيف المعلومات لعرض نتائجهم، وذلك بإدخال، وحفظ، واسترجاع المعلومات، وكذلك لتعميم وتسجيل أعمالهم حيث يتبادلون ويشاركون بعضهم بعضا.

٣- يجب أن يستخدم المتعلمون تقنية المعلومات لحفظ المعلومات ولاستخدام المكان المناسب للمعلومات بعد الاستقصاء، ويجب أن يستخدموها لتعميم و تطوير وتنظيم وعرض أعمالهم مع المشاركة فيما بينهم.

٤- يجب أن يفهم المتعلمون الحاجة للاهتمام بصياغة الأسئلة عند جمع وأخذ ومناقشة المعلومات، ويجب أن يتبين لهم أن المعلومات الضعيفة تؤدي إلى نتائج أضعف.

٥- يجب أن يكون المتعلمون قادرين على انتقاء المعلومات التي يحتاجونها لأهداف مختلفة، وكذلك يكونون قادرين على التأكد من صلاحية هذه المعلومات.

٦- يجب أن يكون المتعلمون قادرين على تطوير وتنقيح أعمالهم من أجل رفع كفاءتها باستخدام معلومات من مصادر مختلفة.

٧- يجب أن يستطيع المتعلمون دمج المعلومات المعتمدة على تقنية المعلومات والاتصالات مع مصادر المعلومات الأخرى.

٨- يجب أن يعتمد المتعلمون على أنفسهم باختيار مصادر المعلومات وأدوات تقنية المعلومات والاتصالات من أجل إنتاج مهام معينة.

القسم الثاني : دمج تقنية المعلومات والاتصالات مع المناهج المختلفة ، وقد حددت المناهج الوطنية أهدافا لهذا الدمج هدفين رئيسين [٢٣ ، ص ٣٦]:

٩- يجب أن يعطى المتعلمون فرصا متعددة لتطبيق وتطوير مهاراتهم في تقنية المعلومات والاتصالات من خلال استخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصالات لدعم تعلمهم لجميع المناهج (ماعدا التربية الرياضية في المستوى الأول والثاني).

١٠ - يجب أن يعطى المتعلمون فرصا متعددة لدعم أعمالهم ، وذلك بإعطائهم القدرة على :

- البحث في مصادر معلومات مختلفة ، وانتقاء المعلومات التي يحتاجونها مع تطوير قدرتهم على الاستفهام عن ضبط هذه المعلومات.
- تطوير أفكارهم باستخدام أدوات تقنية المعلومات والاتصالات لضبط أعمالهم.
- المشاركة وتبادل المعلومات بين المتعلمين بطريقة مباشرة وبطريقة إلكترونية.
- مراجعة و تعديل وتقويم أعمالهم من أجل أن ينعكس هذا على كفاءة هذه الأعمال.

ثالثا: نتائج المقابلات الشخصية

واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

يتبين من نتائج المقابلات الشخصية مع أفراد عينة هذه الدراسة أن جميع معلمي تقنية المعلومات والاتصالات ليسوا متخصصين أصلا في الحاسب الآلي وإنما كانوا معلمين لأحد التخصصات ، وبعد أخذ دورات (وتدريب الذات أحيانا) أصبحوا معلمين لتقنية

المعلومات والاتصالات، ويتضح أنهم جميعا يأخذون دورات تدريبية مرة واحدة على الأقل كل سنة. وجميعهم قد قاموا بتدريب زملائهم على استخدام الحاسب في تدريس موادهم في أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدوام الدراسي. ومعدل الحصص التي يدرسونها يتراوح بين ١٢ و ٣٠ حصة (٥٠ دقيقة للحصة الواحدة).[٥]

ومن خلال المقابلة الشخصية اتضح أن الحاسب الآلي يدرس في بريطانيا بطرق متباينة، ولكن أشهر الطرق المستخدمة هي عرض الموضوع من قبل المعلم، وطرح مشكلة، ومن ثم تكليف المتعلمين بحل هذه المشكلة، وقد تمتد المشكلة لأكثر من درس، أو قد يكلف المتعلمين بمشروع معين (فرادى أو مجموعات) وفي النهاية يقوم المعلم بتقويم تعلم التلاميذ للموضوع أو المشروع.

أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي كما يراه أفراد العينة، فهي المشكلة المالية تليها مشكلة عدم وجود الوقت الكافي لتدريس مناهج تقنية المعلومات والاتصالات يليها عدم توافر فني أجهزة وبرمجيات في المدرسة، ثم عدم توافر معامل كافية.

نظام التعليم الياباني ونتائج الدراسة الميدانية

أولا: نظام التعليم والتعليم التقني

يعتبر نظام التعليم العام في اليابان مثالا جيدا للأنظمة شديدة المركزية، إذ أن جميع مدارس التعليم العام تدار وتشغل من قبل وزارة التربية التي يطلق عليها مونبوشو Monbusho ، وفي كل منطقة يوجد مجلس تعليمي تابع للمونبوشو يسيطر على جميع

---

٥ بعض المعلمين يدرس نظاما جزئيا وبعضهم يدرس تقنية المعلومات والاتصالات بالإضافة إلى تدريس مادته الأصلية.

المدارس ، وفي بعض المناطق يسيطر هذا المجلس على المدارس الثانوية ؛ أما المدارس الابتدائية والمتوسطة ، فإن المجلس المحلي هو الذي يسيطر عليها [٢٤ ، ص ص ٢-٣].

ويتبع التعليم في اليابان نظام ٦-٣-٣ : أي ست سنوات للمرحلة الابتدائية Shogakko ، وثلاث سنوات للمرحلة المتوسطة Chugakko ، وثلاث سنوات للمرحلة الثانوية Kotogakko . والتعليم في اليابان إجباري من عمر ست إلى خمس عشرة سنة (أي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة) [٢٥ ، ص ١٣].

ومعظم المتعلمين في اليابان يلتحقون بالمدارس الحكومية ، وتشير إحصاءات المنبوشو إلى أن ٩٩٪ ، و ٩٣.٨٪ ، و ٧٠.٦٪ من المتعلمين يلتحقون بالمدارس الحكومية في المراحل الثلاث على التوالي [٢٤ ، ص ص ١-٢].

أما بالنسبة للمناهج ، فإنها تعهد و تؤلف كاملة من قبل وزارة التربية لجميع المراحل الثلاث في جميع مدارس الدولة ، وتتاح الفرصة للقطاع الخاص لطباعتها وبيعها.

وقد بذلت الحكومة اليابانية أموالا ضخمة لتمكن المدارس من الحصول على أكبر قدر ممكن من أجهزة الحاسب الآلي و بطريقة مخططة-ربما أفضل من أي دولة أخرى ، حيث قامت "الهيئة اليابانية لتشجيع تقنية التعليم" بإعداد تقارير سنوية شاملة لمتابعة ودراسة المشاكل التي تواجه تطبيق المعلوماتية في التعليم ، و ذلك في الأعوام من ١٩٨٥ حتى ١٩٨٩م ، و هي الفترة التي تحددت بها معالم تخطيط و تطوير تقنية المعلومات التعليمية في اليابان. و منها إصدار الإدارة المحلية للإصلاح التربوي (NECR) أربعة تقارير مهمة أوضحت فيه التحديات التي تواجه المدارس اليابانية.

التقرير الأول يشرح الحاجة إلى اختبار الطريقة التي يمكن للمدارس أن تواكب زيادة هيمنة المعلوماتية على المجتمع ؛ وذهب التقرير الثاني لتحديد ثلاثة أساسات لتعامل المدارس مع المعلوماتية و هي : تشجيع الحماس نحو المعلوماتية . والاستفادة من القدرة الكامنة لتقنية المعلومات ، وتقليل الآثار السلبية و زيادة الفوائد الإيجابية من تقنية

المعلومات. و قد ركز التقرير الثالث على وضع مواصفات للمناهج الدراسية، كما أبرز التقرير الحاجة إلى إدخال تقنية المعلومات في تدريس المناهج الدراسية، و خصوصا في مناهج فنون الصناعة و الاقتصاد المنزلي. أما التقرير الأخير، فقد ركز على تحديد الجزء المناسب من التعليم المعلوماتي الذي يجب أن يوضع لكل مرحلة و كل منهج من مراحل ومناهج التعليم العام من الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية [٢٦ ، ص ص ٢٩٤-٢٩٥].

وبعد هذه التقارير صدرت تقارير واضحة عامي ١٩٨٨م و ١٩٨٩م تحدد المعالم المستقبلية لاستخدام تقنية المعلومات في المدارس مهيأة المجتمع التعليمي للتغير الذي سيحدث في فلسفة التدريس وطرق التدريس المترتبة على تطبيق التعليم المعلوماتي عبر جميع المناهج المدرسية و التغير الذي سيحدثه في بيئة التعلم و مهارات التفكير المطلوبة.

وفي بداية التسعينيات ١٩٩١-١٩٩٢ م كانت النتيجة لهذه الإرهاصات أن أصدرت وزارة التربية اليابانية مناهج جديدة أطلقت عليها "مقررات الدراسة." و التي تدور حول "عالمية الثورة المعلوماتية." و يمكن تلخيص أهداف هذه المقررات الجديدة بما يلي [٢٧ ، ص ٣٦]:

١- تمكين المتعلمين من التعامل مع تقنية المعلومات و التآلف معها ؛

٢- تمكينهم من اختيار و انتقاء التطبيقات المعلوماتية المناسبة لأهداف مختلفة ؛

٣- إدراكهم للأبعاد الشخصية والاجتماعية لتقنية المعلومات بما في ذلك حقوق الطبع و أخلاقيات المعلوماتية.

وفي عام ٢٠٠٠ م قامت الحكومة اليابانية بمشروع تحديث جميع أجهزة الحاسب في مدارسها المتوسطة والثانوية ، كما قامت بإعداد مناهج جديدة خصصت اثنين منها للتقنية والمعلومات وهما : تقنية المعلومات ، والتصميم والتقنية ، كما شجعت جميع المعلمين على الاستفادة من هذه الأجهزة بالاستعانة بها في تدريس مناهجهم.

ثانيا: نتائج البطاقة المسحية

واقع الأجهزة والمعامل

اتضح من نتائج البطاقة المسحية أن جميع مدارس العينة مزودة بمعمل أو معملين للحاسب الآلي حسب حجم المدرسة، بالإضافة إلى تزويد مكتبة المدرسة والفصول الدراسية بأجهزة حاسب، وبعض المعلمين لديهم أجهزة حاسب شخصية في مكاتبهم. وعدد الأجهزة يتراوح بين ٥٠ إلى ١٠٠ جهاز في المدرسة الواحدة، ومتوسط عدد الأجهزة لكل مائة طالب ثمانية أجهزة (أي اثنا عشر طالب لكل جهاز)، وهذه الأجهزة جميعا من الأنواع الأصيلة غير المجمعة، وتتراوح سرعاتها بين ١٠٠ إلى ٦٠٠ ميجا هيرتز. أما الطابعات، فتتراوح أعدادها بين ٥ إلى ١٠ طابعات أغلبها ليزرية غير ملونة. ونصف المدارس اليابانية متصلة بشبكة الإنترنت؛ أما بالنسبة للمتعلمين والمعلمين فلم يمكنوا بعد من استخدام الإنترنت في المدارس.

واقع البرمجيات

يدرس الحاسب الآلي في التعليم الثانوي الياباني بصورة مستقلة عن المواد الأخرى، ولا يستعان به في تدريس المواد الأخرى بصورة رسمية، وإن كانت هناك بعض الاجتهادات من بعض المعلمين، وحاليا تدرس لغة البيسك مع بعض البرمجيات الأساسية في تعلم الحاسب الآلي.

واقع المناهج

لا يوجد مناهج خاصة بالحاسب في التعليم الثانوي الياباني، ولكن يوجد منهج يسمى: التدبير المنزلي والمهارات الصناعية، وهو يحتوي على المهارات والمعلومات الحاسوبية المقررة على تلاميذ هذه المرحلة تحت مسمى: عمليات المعلومات، وحاليا يدرس التلاميذ اليابانيون المفردات التالية:

- حياتنا والحاسب، حيث يتعرض إلى دور الحاسب في الحياة اليابانية اليومية.

- معلومات عامة عن الحاسب، ويدرس التلاميذ معلومات عامة عن الحاسب كوحدة الإدخال والإخراج والطابعة والأقراص المرنة والمدمجة.

- أساسات الحاسب، ويدرس التلاميذ فيه مهارات لوحة المفاتيح، وحفظ الملفات والتعامل معها، وعرض البيانات على الحاسب وعمليات المعلومات والبرمجة (لغة البيسك).

- مستقبل الحاسب، ويشمل الشبكات وأنواعها، والتعامل الرقمي وأمن المعلومات.

ثانيا: نتائج المقابلات الشخصية

واقع المعلمين ومشكلات تدريس الحاسب

بما أنه لا يوجد مقرر باسم الحاسب في مدارس اليابان فقد أجريت المقابلات مع معلمي الحاسب الآلي والمهارات الصناعية وبعض المعلمين الذين يدرسون البرمجة كجزء من هذا المقرر. وتبين من نتائج هذه المقابلات مع عينة هذه الدراسة أن ٥ معلمين (٦٣٪) لا يحملون مؤهلات حاسب آلي في الأصل، وإنما كانوا معلمي إحدى المواد، وبعد أخذ دورات تدريبية أصبحوا معلمي حاسب آلي ، كما يتضح أن كل أفراد العينة قد أخذوا ويأخذون دورات تدريبية بمعدل مرة واحدة على الأقل كل سنتين. و قد قام بعض أفراد العينة بتدريب زملائهم على الحاسب الآلي تطوعا؛ أما معدل الحصص الأسبوعية فإنها تتراوح بين ٢٢ إلى ٣٠ حصة في الأسبوع (٤٥ دقيقة للحصة الواحدة).

ومن خلال المقابلة الشخصية يتضح أن الحاسب الآلي يدرس في اليابان بالطريقة التالية: شرح الموضوع من قبل المعلم، ثم عرض صورة مبسطة لمحتويات الدرس، ثم

مباشرة المتعلمين للأجهزة بطريقة فردية يتاح خلالها للمتعلمين فرصة الاستفسار والأسئلة، ويختم الدرس بتقويم بسيط للمهارات المقدمة في الدرس.

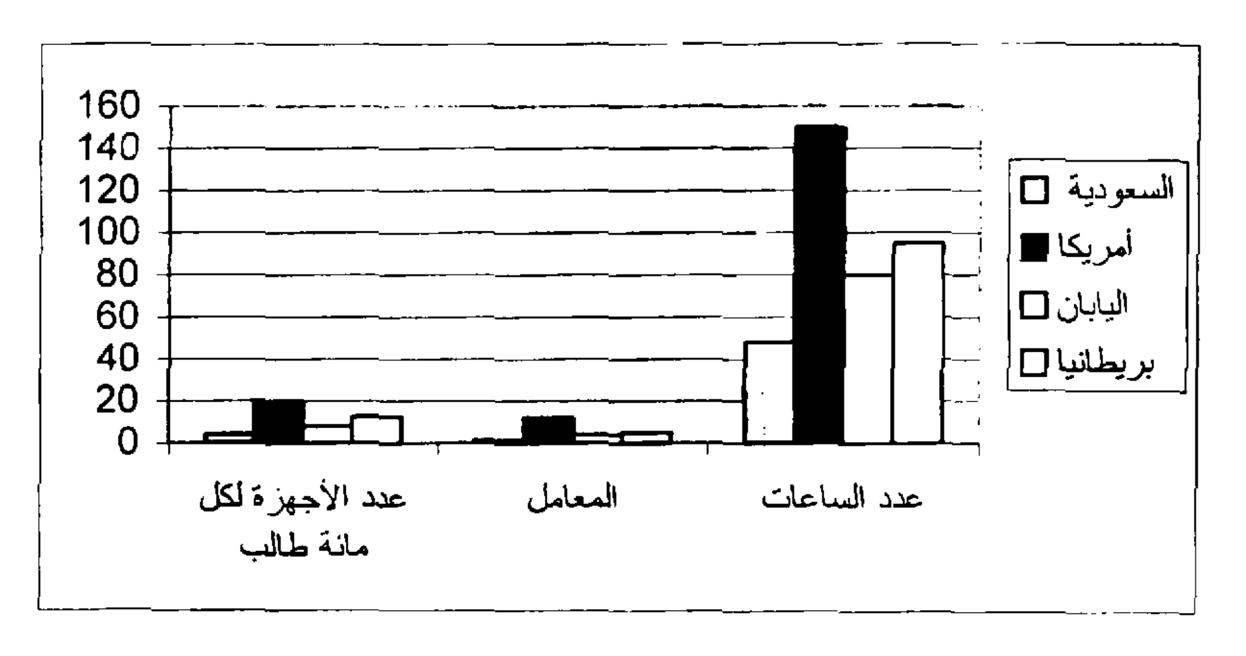
أما بالنسبة للمشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي كما يراها أفراد العينة، فقد تبين أن أهمها قلة الوقت المخصص للحاسب الآلي وعدم وجود البرمجيات المناسبة، ولا تشكل الأجهزة أو الدعم المالي مشكلة تذكر في المدارس اليابانية.

مناقشة و مقارنة النتائج

يقدم هذا الجزء مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها من أدوات الدراسة في الدول الأربع.

أولا: الأجهزة

يتضح من شكل رقم ٢ أن أمريكا هي أكثر الدول الأربع تفوقا في عدد أجهزة الحاسب المتوافرة في المدرسة، ومن حيث عدد المعامل المخصصة للحاسب الآلي، وعدد ساعات الحاسب والمعلومات التي يأخذها كل متعلم في السنة الواحدة. كما أن السعودية أقل هذه الدول، بل إن ما يقدم للمتعلم في السعودية من الحاسب الآلي وخدماته أقل من نصف ما يحصل عليه المتعلم الأمريكي. وبالإضافة إلى هذه المقارنة، فإن هناك خدمات حاسوبية ومعلوماتية لم تدخل مجال المقارنة لعدم وجودها في جميع دول المقارنة كخدمة الإنترنت للطلاب والمعلمين، والأجهزة الحاسوبية المساندة لتعلم الحاسب والمعلومات كالقارئ الضوئي وجهاز العرض الآلي، والذي يتبن من نتائج الدراسة أن هناك تفوقا واضحا لصالح المدارس الأمريكية.



شكل رقم ٢. مقارنة نتائج الدول من حيث الأجهزة

ثانيا: البرمجيات

تنقسم دول المقارنة في هذه الدراسة إلى قسمين من حيث البرمجيات المستخدمة. القسم الأول دول تستخدم الحاسب ضمن المناهج الدراسية المختلفة وهي أمريكا وبريطانيا، والثاني دول تستخدم الحاسب الآلي كمادة دراسية منفصلة ولا يقدم ضمن بقية المناهج وذلك في السعودية واليابان. ولذلك، فإن نوعية البرمجيات ترتبط بالطريقة التي يقدم بها الحاسب، فعندما يقدم مدمجا مع المواد الأخرى فإن التركيز يكون على تطبيقات الحاسب والبرمجيات التعليمية. أما حينما يقدم مستقلا فإن لغات البرمجة هي المهيمنة على البرمجيات المقدمة للمتعلم، وإن قدمت التطبيقات فإنها تقدم بطريقة تقنية لا ترتبط باستخداماتها في التعليم.

ثالثا: المناهج

ترتبط مناهج الحاسب والمعلومات بما ذكر آنفا عن الطريقة التي يستخدم بها الحاسب، ففي دول الدمج نجد أن مناهج الحاسب والمعلومات تقدم في مواضيع من داخل

المناهج الدراسية المختلفة، وإن خصصت مناهج مستقلة للحاسب، إلا أن التركيز على مايأخذه المتعلم من ثقافة ومعلومات حاسوبية في شتى المناهج الدراسية؛ أما في دول الفصل فإن مناهج الحاسب تقدم كبقية المواد دون الارتباط ببقية المواد الأخرى. ومن النتائج الطريفة في هذه الدراسة أن الدول التي تستخدم النظام التعليمي المركزي (السعودية واليابان) تقدم الحاسب كمادة مستقلة؛ أما الدول التي تطبق النظام المحلي (أمريكا وبريطانيا)، فتقدم الحاسب ضمن المناهج الدراسية. ويعلل الباحث ذلك ببطء القرار في الأنظمة المركزية وسهولة التغيير في الأنظمة غير المركزية، ويؤكد ذلك ماوجده الباحث في السعودية واليابان من رغبة قوية لدى المعلمين لتضمين تدريس الحاسب في جميع المناهج المدرسية، إلا أنهم لا يملكون مثل هذا التغيير، ولو كان الأمر بيديهم لربما غيروا من طريقة تدريسه وتقديمه، وهذا ما حدث في كل من أمريكا وبريطانيا إذ أن المدارس هي التي بادرت بالتغيير ومن ثم أتبع هذا -أخيرا- بقرار فيدرالي.

رابعا: المعلمون ومشكلات تدريس الحاسب

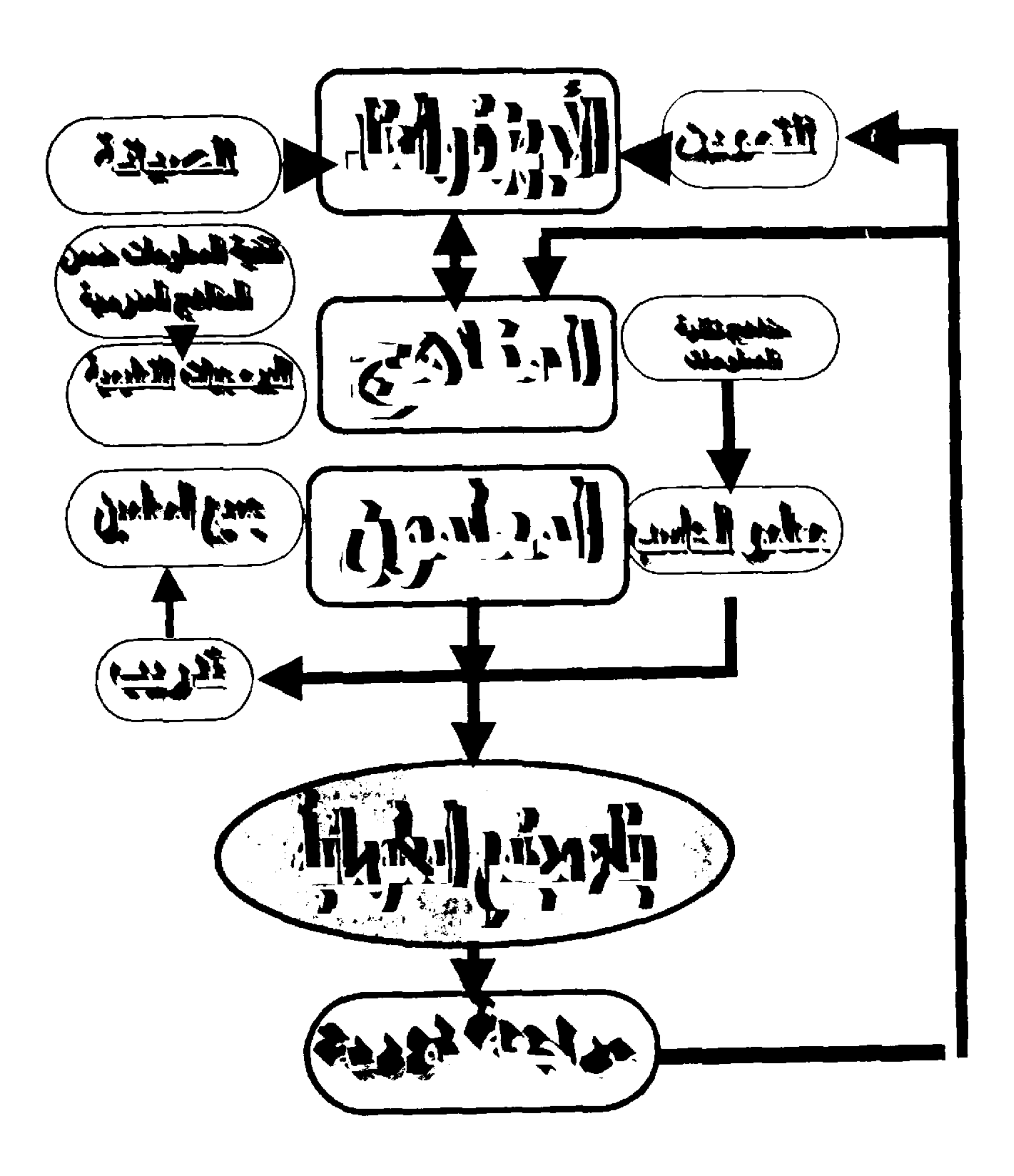
تشير نتائج هذه الدراسة إلى تشابه جميع الدول الأربع في مؤهلات معلمي الحاسب والمعلومات. ففي الغالب أن معلمي الحاسب ليسوا من المتخصصين أصلا فيه، ولكنهم معلمو مواد أخرى، وبعد أخذ دورات تدريبية أصبحوا مسؤولين عن تدريس الحاسب والمعلومات في المدرسة. ويعلل الباحث هذا بسبب اتساع الفرص للمتخصصين في الحاسب الآلي في القطاع الخاص في جميع الدول مما جعل معلمي الحاسب المتخصصين يتجهون إلى القطاع الخاص، وقد تكون هذه المشكلة وقتية نظرا للتسارع الكبير في استخدامات الحاسب في جميع المجالات، وهذا أدى إلى الفرص الكبيرة للمتخصصين في الحاسب الآلي، ويظهر أن التعليم لم يكن خيارا محببا لدى الكثير من المتخصصين في الحاسب الآلي.

وبالرغم من أن السعودية تواجه مشكلة حادة تتمثل في نقص الأجهزة والدعم المالي، نجد في المقابل أن أمريكا تواجه مشكلة معاكسة وهي عدم استثمار جميع الخدمات الحاسوبية المتوافرة في المدارس، وقد يرجع السبب إلى قلة الوقت المعطى لتعليم الحاسب الذي لا زال ينظر إليه كمادة من المواد بالرغم من أنه أصبح مهارة أساسية يجب أن تقدم كالقراءة والحساب، وأمية حديثة يجب أن تعامل كالقراءة والكتابة.

أما الطريقة التي يقدم بها الحاسب، فمن الملاحظ أن هناك ارتباطا بينها وبين أسلوب التعليم، ففي الأنظمة المركزية (اليابان والسعودية) يدرس الحاسب بطريقة تقليدية تشبه الشرح والإلقاء؛ أما في الأنظمة غير المركزية (أمريكا وبريطانيا) فإنه يدرس بطريقة العرض والعمل الفردي، وقد يكون السبب في ذلك الحرية المتروكة للمعلم في الأنظمة غير المركزية والتي تعطي المعلم حرية كبيرة في اختيار الطريقة التي يدرس بها بعكس الأنظمة المركزية التي تفرض محتوى معينا وطريقة موحدة للتدريس.

خطة وطنية لتعليم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية

استنادا إلى الواقع الآنف الذكر لكل من الأجهزة والبرمجيات والمناهج والمعلمين في السعودية وبقية الدول الثلاث، واستفادة من خبرات تلك الدول تقدم هذه الدراسة خطة مقترحة -جديدة- لتعليم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية، وتتضمن هذه الخطة بعض الحلول المقترحة لبعض المشاكل التي يعاني منها تعليم المعلوماتية في المملكة، كما ستحاول الدراسة تصميم أنموذج حسن لإعداد الأجيال القادمة لمجتمع المعلوماتية (انظر شكل رقم ٣).



شكل رقم ٣. خطة وطنية مقترحة لتعليم المعلوماتية في المملكة العربية السعودية

وهذه الخطة تـدرس أهـم الجوانـب الـتي وجـد أنـها تؤثـر علـى تعليـم المعلوماتيـة في المملكة، وهي: الأجهزة والعتـاد، والمنـاهج والمعلمـين، والبرمجيات، و يستعرض الجزء التـالي وضـع تصـور لهـذه الجوانـب وكيفيـة حـل المشـاكل الـتي يعـاني تعليـم الحاسـوب والمعلومات في المملكة.

الأجهزة والعتاد

تمثل أجهزة الحاسب الآلي المشكلة الأولى في المدارس، وتتمثل هذه المشـكلة في قلة وعدم كفاءة تلك الأجهزة، وهـي في حاجة عاجلة إلى خطة واضحة طويلة المدى لحل مشكلة مرتبطة بالحاسـب الآلي منـذ إدخالـه للمـدارس قبـل أكثر مـن خمسة عشر عامـا. وبالرغم من جهود الوزارة في محاولة حل هذه المشكلة، إلا أنها تظل دائمـا المشـكلة الأولى والعائق الأول أمام التربية المعلوماتية.

والمتابع لخطة الوزارة الجديدة في تأمين أجهزة جديدة يرى أن المشكلة سـوف تتكـرر مالم تحل جذريا، إذ أنه على الرغم من تأمين هذه الأجهزة حديثا إلا أنها من فصيلة قديمة نسبيا (من فصيلة بنتيوم ٢) والتي كانت أحدث المتاح عند دراسـة الواقـع فـأصبحت قديمة عند الانتهاء من تأمينها، ويمكن التفكير في حلول منها:

١- تطبيق مبدأ "التموين" بدلا من "التأمين،" وهذا يعني وضع عقود طويلة الأجل (٥-١٠ سنوات)، تتلخص هذه العقود في أن تقوم الشركات الموردة بتأمين أجـهزة حديثـة متوافقه مع منـهج (منـاهج) تقنيـة المعلومـات، ومـن ثـم تقـوم بصيانتـها (برمجيـات وعتـاد) طول مدة العقد، كما تقوم بتحديثها -أو استبدالها- كل ماتغيرت هذا المناهج (كل سـنتين مثلا). إن هذا المقترح مكلف من الناحية المادية ولكنه يقضي على مشكلة صعب حلها منذ أمد بعيد.

٢- التأمين الجزئي للأجهزة، ويعني هذا تأمين جزء من الأجهزة في كل سنة لكل المدارس، فمثلا تزود نصف المدارس في السنة الأولى بعشرين جهازا والنصف الآخر بمثل هذا العدد في السنة التالية، وفي السنة الثالثة تستكمل أجهزة المجموعة الأولى بينما تستكمل أجهزة المجموعة الثانية في السنة الرابعة، وتستمر الحركة بهذا الشكل، أي أن كل مدرسة تحصل على أجهزة جديدة أو محدثة كل أربع سنوات. وهذا الأسلوب مطبق في المدارس الأمريكية. وبالرغم من أنه ليس أفضل من الحل الأول إلا أنه أقل تكلفة، ومن الممكن في هذه الحالة أن تخصص الأجهزة الحديثة لتدريس البرمجيات التي تتطلب كفاءة عالية.

ومن أهم المشكلات التي أشار إليها معظم أفراد العينة في السعودية مشكلة صيانة الأجهزة (عبر عنها بعدم توافر فني في المدرسة)، وهنا يبرز خياران: الأول ربط الأجهزة بصيانتها عند شرائها كما هو مطبق في مدارس بريطانيا، والثاني توفير فني حاسب يكون مسؤولا عن صيانة الأجهزة والعتاد وتجهيز المعمل والتنسيق بين المعلمين. وقد يكون توفير فني حاسب ضرورة يتطلبها التوسع في استخدام الحاسوب وتعدد مهامه وكثرة الأعباء الملقاة على عواتق المعلمين. ولعله من الملاحظ أن هذه المشكلة تعاني منها حتى الدول المتقدمة في تعليم الحاسوب، فنتائج هذه الدراسة تشير إلى أن هذه مشكلة عامة يحسن تلافي حدوثها في المدارس السعودية، وقد أشار أحد المعلمين الأمريكيين إلى أن جميع مشاكله الخاصة بتعليم الحاسب ستنتهي عند وجود فني متخصص يقوم بمساعدة المعلم ودعمه من الناحية الفنية وإعداد المعمل قبل دخول الطلاب وبعد خروجهم.

المناهج والبرمجيات

يتضح من هذه الدراسة أن هناك مشكلتين مرتبطتين بمناهج الحاسب الآلي وبرمجياته في المملكة. الأولى: عدم كفاءة الأجهزة في تشغيل البرمجيات المرتبطة بمفردات المناهج، والثانية: عدم مناسبة جميع مفردات المناهج لحاجة المتعلم الفعلية و حيث إن الوزارة

تقوم حاليا بتحديث شامل للمناهج بما فيها مناهج الحاسب والمعلومات.[٦] لذلك فإنه يصعب تقويم هذه المناهج قبل تطبيقها، ولكن ونظرا لطبيعة الحاسب المتجددة، فإن أمر ربطها بالمناهج الأخرى قد يعيق تطويرها، ويمكن التفكير هنا في عدم طباعة مناهج للحاسب والمعلوماتية والاكتفاء بمذكرات ذات مواصفات عالية بحيث يسهل تغييرها كل سنة أو سنتين، وقد يترك مساحة مرنة للمعلم لتنفيذ مفردات المنهج. ولعله من عوامل نجاح وتفوق التعليم في أمريكا تلك المرونة الواسعة للمعلمين في اختيار وتنفيذ المناهج. أما اليابان-وهي من أكثر دول العالم مركزية في التعليم- فإنها تفكر حاليا في منح المعلمين وخصوصا معلمي الحاسب والمعلومات بعض الحرية في وضع تلك المناهج نظرا لطبيعتها المتجددة، وقد ذكر بعض مديري المدارس اليابانية الذين قابلهم الباحث أنهم يفضلون منح المعلمين حرية مشابهة لتلك الحرية المعطاة للمعلم الأمريكي.

وتتمثل المشكلة الأولى في أن المعلمين لا يستطيعون تشغيل جميع البرمجيات المطلوبة منهم في المنهج، وهنا يبرز سؤال: هل المناهج تحدد مواصفات الأجهزة أم العكس؟ الواقع يدل على أن لا ارتباط بينهما، وإن كان الأصل أن تكون الأجهزة قادرة على تشغيل جميع متطلبات المناهج. ولكن لأن المناهج تتغير دوريا بمنئى عن الأجهزة - ربما لسهولة تغيير المناهج مقارنة بالأجهزة- حدثت المشكلة التي ذكرها بعض أفراد العينة وهي عدم تلاؤم الأجهزة مع متطلبات المنهج. وتقترح الخطة الحالية أن يسير تطوير وتحديث الأجهزة جنبا إلى جنب مع تطوير المنهج، أو على الأقل تربط عقود الأجهزة بتلاؤمها مع مفردات المنهج وسرعة مناسبة لتنفيذ هذه المفردات.

المشكلة الثانية وهي عدم مناسبة جميع مفردات المنهج لحاجة المتعلم الفعلية، وتتمثل بلغة البرمجة والترميز ونظام التشغيل القديم (الدوس) وغيرها. ويمكن حل هذه

---

٦ يرأس الباحث حاليا لجنة التحكيم الخاصة بتحكيم وثيقة منهج الحاسب الآلي بوزارة المعارف.

المشكلة بزيادة البرمجيات التطبيقية ومواضيع الإنترنت وغيرها من البرمجيات التي تطور قدرات المتعلم الحاسوبية وتهيئه لعصر المعلوماتية وسوق العمل بدلا من إقحامه في مفردات بعيدة عن حاجته وحياته.

وتشير الخطة إلى أن الحاسب الآلي يجب أن يقدم بصورتين :

الأولى : مقررات مستقلة تسمى تقنية المعلومات وهي مواد مستقلة كبقية المواد المدرسية ، وتهدف إلى إعطاء المتعلم البنية الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي وتقنية المعلومات.

الثانية : تقنية المعلومات ضمن المناهج الدراسية ، ومن خلالها تقدم مهارات حاسوبية تطبيقية عبر جميع المواد الدراسية (دين ، لغات ، رياضيات ، علوم ، علوم اجتماعية ، ...) ، وهذا يتناسب مع تدريب جميع المعلمين المشار إليه في الخطة ، ويهدف هذا الجزء إلى :

١-زيادة مهارات المتعلمين في الجوانب التطبيقية للحاسب والمعلومات.

٢-تحفيز التعلم وتشويق المتعلمين لدراسة جميع المواد من خلال تقديمها بطريقة جذابة ومثيرة ومنمية لتفكير المتعلم.

المعلمون (معلمو الحاسب ومعلمو المواد الأخرى)

يعاني معلمو الحاسب الآلي من نقص كبير في الإعداد . إذ أن معظم هؤلاء المعلمين يعوزهم الإعداد التربوي حيث تمت الاستعانة بهم للحاجة الملحة ، ونظرا لغياب المعلم المؤهل تخصصيا وتربويا لجأت وزارة المعارف إلى معلمين غير متخصصين في التربية وطرق التدريس أو إلى معلمين غير مكتملي الإعداد التخصصي . حيث إن مؤهلهم التخصصي لا يتجاوز دورات تدريبية على الحاسب. ومع زيادة أعداد الخريجين من المتخصصين في الحاسب وقلة المتخصصين في التربية (لأن جامعة الملك سعود هي الجامعة الوحيدة التي

تخرج هذه الفئة)، فإن الحاجة ماسة إلى وضع برامج تربوية في كليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف أو بالتعاون مع الجامعات لتأهيل المتخصصين في الحاسب لتدريسه أو افتتاح أقسام للحاسب الآلي في كليات المعلمين.

أما معلمو المواد الأخرى، فإنهم لا يزالون في غياب عن المعلوماتية، والشعور العام في المدارس هو أن ليس لغير معلم الحاسب علاقة به، وقد يستغرب أن يتطرق أحد المعلمين لموضوع الاستفادة من الحاسب في تدريس مادته. والحاجة هنا ملحة لتدريب هؤلاء المعلمين، وقد وضعنا خطة معاصرة لتدريب معلمي المواد على الحاسوب بعد تطبيق تجربة عملية في إحدى المدارس [٢٨]، وتبين من الدراسة إمكانية تدريب جميع المعلمين بفترة زمنية قصيرة إذ القصد تمكينهم من الاستفادة من الحاسوب في دعم تدريسهم عبر مواضيع متفاوته من كل منهج دراسي. والدور الرئيس في تدريب جميع معلمي المدرسة يقع على عاتق معلم الحاسب بعد تخفيف العبء التدريسي عنه (انظر شكل رقم ٣).

إن تدريب جميع المعلمين على استخدام الحاسوب للأغراض الشخصية وللتدريس جزء رئيس يجب أن لايغفل في أي خطة وطنية للمعلوماتية . ذلك أن هذه الشريحة مع ضخامة عددها. إلا أنها قد تكون الرافد الرئيس للتربية المعلوماتية على المدى الطويل.

ملحق رقم ١. بطاقة مسحية لواقع خدمات الحاسب وملحقاته في ثانويات المملكة

المنطقة :

الموقع : ( ) مدينة ( ) قرية

اسم المدرسة :

عدد التلاميذ :

عدد المعلمين :

عدد معلمي الحاسب الآلي :

عدد معامل الحاسب الآلي :

الأجهزة :

	أقل من ٣٨٦	٣٨٦	٤٨٦	بنتيوم	المجموع
العدد					

الطابعات :

النوع	العدد	المجموع

البرمجيات المتوافرة :

موجودات حاسوبية أخرى :

ملحق رقم ٢ . بطاقة مسحية لواقع خدمات الحاسب وملحقاته في ثانويات أمريكا واليابان وبريطانيا

Country:
State (City):
School:-

Type...
Name...
Total number of students...
Total number of teachers.....
Number of IT teachers......
Number of computer labs......
Number of computer lessons (per week)....
Number of computer teaching hours (per year)...

PCs:

Type	Speed	No.	Sum

Printers:

Type	No.	Sum	

Software:

Network:

Internet services for staff:

Internet services for students:

Other computer facilities :

ملحق رقم ٣. بطاقة مقابلة شخصية مع معلمي الحاسب الآلي في المملكة

ما مؤهلك الدراسي؟

هل يمكن إعطاء نبذة عن خبرتك في تدريس مقررات الحاسب الآلي؟

هل سبق أن أخذت دورات في الحاسب الآلي؟

إن كانت الإجابة بنعم، فضلا أعط معلومات عنها.

كم متوسط عدد التلاميذ لديك في الفصل الواحد؟

كيف توزع التلاميذ على أجهزة الحاسب؟

ماهو الأسلوب الذي تتبعه في تدريس مقررات الحاسب؟

فضلا حدد أهم المشكلات التي يعاني منها تدريس الحاسب الآلي حسب رأيك:

١- المشكلات المتعلقة بالأجهزة:

٢- المشكلات المتعلقة بالبرمجيات:

٣- المشكلات المتعلقة بالمنهج:

٤- مشكلات أخرى:

هل لديك إضافات أخرى؟

ملحق رقم ٤. بطاقة مقابلة شخصية مع معلمي الحاسب الآلي والمعلومات في أمريكا واليابان وبريطانيا

Semi -Structured Interview with Computer & IT Teacher

Q1. As an IT teacher, what sort of qualification do you have?
Q2. What is your experience in teaching computer?
Q3. Have you ever been involved in any in-service training? If yes, please explain...
Q4. How much freedom do you have in choosing curriculum syllabus?
Q5. Could you please describe your responsibility in the school?
Q6. Could you please explain how your work is evaluated?

Q7. How many lessons do you give per week?
Q8. Have you ever trained any teacher in using computer in the school? If yes: How?
Have you faced any problems in doing so?
Q9. How many students are there in your class?
Q10. How do you manage them in the lab?
Q11. Could you please explain how you teach computer.
Q12. Who funds computer facilities in your school?
Q13. In your views, what are the main problems of teaching computer & IT?

hardware	software	curriculum	other

Do you have any comments……

Thank you very much for your time.

المراجـــع

[١] الوكيل ، سامى بن صالح وآخرون. "وثيقة منهج الحاسب الآلى ومصادر المعلومات." وثيقة غير منشورة. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[٢] الجويبر، محمد عبدالكريم. "منهج الحاسب الآلى في وزارة المعارف: الواقع والتطلعات." بحث مقدم *للمؤتمر الوطنى السادس عشر للحاسب الآلى (الحاسب والتعليم)*. الرياض: ١٤٢١هـ ، ٦٥-٧٩.

[٣] العويشق ، صالح حمد. "توظيف الحاسب في العملية التعليمية." ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر الوطنى السادس عشر للحاسب الآلى (الحاسب والتعليم)*. الرياض: ١٤٢١هـ، ٧-٣٤.

[٤] بن دهيش، خالد عبدالله، وعبدالرحمن العرينى. "دراسة مسحية تقويمية لتجربة الرئاسة العامة لتعليم البنات في تعليم مادة الحاسب الآلى للمرحلة الثانوية (الصف الثانى الثانوى)." ورقة عمل مقدمة *للمؤتمر الوطنى السادس عشر للحاسب الآلى (الحاسب والتعليم)*. الرياض: ١٤٢١هـ، ٣٥-٥١.

[٥] وزارة المعارف. *خلاصة إحصائية عن تعليم البنين*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[٦] UNESCO. *The ITEC Project Information Technology in Education of Children*. Paris: UNESCO, 1993.

[٧] Baron, G., and Eric Bruillard. "Information Technology in France: New Trends and Perspectives." *Technology and Teacher Education Annual*, AACE (1998), 529-36.

[٨] West, P. "Technology Enhanced Learning Initiative in Southern Africa." *Technology and Teacher Education Annual*, AACE, (1998), 510-18.

[٩] المحيسن ، إبراهيم بن عبد الله . "الحاسوب والتدريس." عربيوتر، ٦٢ (١٩٩٧م) ، ١٨-٢١.

[١٠] المحيسن ، إبراهيم بن عبد الله. "البرمجيات الموردية تجتاح المدارس عبر المناهج المدرسية." *عصر الحاسب*،

٤ (١٤١٦هـ)، ١٣-١٤.

[١١] Al-Mohaissin, Ibrahim. "Using Computer in the Developing Countries' Schools: Where Should We Start? " Paper Presented to the International Conference on Computers in Education, Kuching, Sarawak, Malaysia 1997.

[١٢] Arksey, Hilary, and Pater Knight. *Interviewing for Social Scientists*. London: SAGE , 1999.

[١٣] وزارة المعارف. *مبادئ الحاسب والمعلومات للصف الأول الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩ هـ.

[١٤] وزارة المعارف. *مبادئ الحاسب والمعلومات وكتاب التدريب العملي للصف الأول الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩هـ.

[١٥] وزارة المعارف. *الحاسوب ونظم المعلومات للصف الثاني الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩هـ.

[١٦] وزارة المعارف. *مقدمة إلى البرمجة للصف الثالث الثانوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٩هـ.

[١٧] المحيسن، إبراهيم بن عبد الله. "المعلوماتية في التعليم." عربيوتر، ٧٣ (١٩٩٦م)، ٢٣-٢٤.

[١٨] Hofer, Barbara. "The Educational System in the United States: Case Study Findings". United States Dept. of Education, 1999.

[١٩] United States Department of Education. "e-Learning: Putting a World-class Education at the Fingertip of All Children". Washington, DC: Office of Educational Technology, December 15, 2000.

[٢٠] Department of Education and Science and the Wels office-HMSO. *National Curriculum*. London: DES, 1990.

[٢١] DES . *Information Technology in Initial Teacher Training. The Report by Janet Trotter*. London: HMSO, 1989.

[٢٢] HMSO . *The School Curriculum: A Brief Guide*. London: HMSO, 2000.

[٢٣] Department For Education and Employment . *Information and Communication Technology*. London: QCA, 1999.

[٢٤] Monbusho *Japanese System of Education*. Japan : Monbusho, 1993.

[٢٥] Edward R. Beauchamp. *Japanese and US Education Compared*. New York: Phi Delta Kappa Educational Foundation , 1996.

[٢٦] Sakamoto, T. *Summary Report of ITEC Participation, Phase 1: Japan. The ITEC Project Information Technology in Education of Children*. Paris: UNESCO, 1993.

[٢٧] Sakamoto. T., and J. Gardner. " Informatics in Teacher Education in Japan. " *Journal of Computer Assisted Learning*, 11, no. 1 (1995), 35-39.

[٢٨] المحيسن، إبراهيم بن عبد الله. "تدريب معلمي العلوم على استخدام الحاسب الآلي في التدريس: أنموذج معاصر." *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية*، ١٠ (١٤١٧هـ)، ٦١-٩٦.

Teaching Informatics in Saudi Arabian Public Schools: Current National Status, International Prospective, and Future Plan

Ibrahim A. Al-Mohaissin

Associate Professor, Department of Curriculum, Methods of Teaching and Educational Technology, Faculty of Education, Branch of King Abdulaziz University, Al-Madinah Al-Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The current study aimed at establishing a nationwide plan for teaching computer and information technology (CIT) in Saudi Arabian public schools. For this purpose, a survey study has been carried out and applied to a selected sample representing Saudi Arabian secondary schools; the survey begins by dealing with current conditions and facts of computer education in our schools, including issues like hardware, software, labs, etc., and ends by exploring problems confronting computer teachers and curriculum/ teaching matters. At the same time, we have organized similar survey projects conducted in three highly industrialized countries: USA, Japan, and UK.

By comparing the results of the survey in these four countries, the findings have shown that the USA has the leading rank among these countries, in all matters, starting from types and quality of equipment used, and facilities, and ending in curriculum and teaching methods. The study has detected a wide gap in computer and information technology education between our schools and similar schools in the USA, Japan, and UK. The study concludes by proposing a nationwide educational plan for teaching CIT in Saudi Arabian public schools.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٦٣٩-٧٠٩ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، بمهارات الحاسوب وبرمجياته وكثافة استخدامهم لها في التدريس

عبدالله بن عبدالعزيز بن الهدلق

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤/٤/١٤٢١هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٤/١١/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى توفير بيانات إحصائية دقيقة حول مدى معرفة واستخدام معلمي/ معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٥ معلم ومعلمة علوم بمراحل التعليم الثلاث بدولة الكويت، خلال العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ الموافق ١٩٩٩/٢٠٠٠م. هذا وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، يمكن إيجازها فيما يلي:

١ – إن أكثر البرامج الحاسوبية التي يستخمها معلمو/ معلمات العلوم، بدولة الكويت، في تدريسهم لمقررات العلوم هي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص. أما أقلها استخداما، فهي الموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulation.

٢ – لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق بـ : أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) دراستهم مقرر/ مقررات حاسبوبية، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٣ – توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق باستخدامهم للحاسوب في دروس العلوم، وذلك لصالح المعلمين.

كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات، من أهمها ما يلي:

١ – ينبغي أن تشتمل برامج إعداد المعلم قبل الخدمة على دراسة مقررين حاسوبيين أو أكثر.

٢ – ينبغي أن تشتمل مقررات الحاسوب، التي تدرس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، على شرح عملية دمج الحاسوب في المواد التعليمية المختلفة، وبالذات في مادة العلوم، وإعطاء أمثلة وتدريبات عملية على ذلك.

مقدمة

يلعب الحاسوب دورا مهما في التعليم، وتزداد هذه الأهمية يوما بعد يوم. هذا وقد قسم تايلور Taylor [١] أدوار الحاسوب في التعليم إلى ثلاثة أقسام: الحاسوب كموضوع للدراسة، والحاسوب كأداة إنتاجية، والتعليم بمساعدة الحاسوب computer -assisted instruction. فالحاسوب كموضوع للدراسة يشتمل على مكونات الحاسوب ومنطقه وبرمجته بكثير من لغات البرمجة وهو ما يعرف بثقافة الحاسوب. في هذه الحالة تكون المعرفة بالحاسوب شأنها في ذلك مثل شأن تعلم القراءة والكتابة والحساب والعلوم وغيرها من المواد. أما الحاسوب كأداة إنتاجية، فيشتمل على دراسة معالجات النصوص، وقواعد البيانات، والجداول الحسابية، وبرامج الرسوم، والبرامج الإحصائية أو ما يعرف بالبرامج التطبيقية. أما التعليم بمساعدة الحاسوب، فيهدف إلى تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي وتنمية مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل عندهم.

أشار كل من الطوبجي [٢] والهدلق [٣] إلى أنه، على الرغم من إدراكنا لأهمية استخدام الحاسوب في التعليم، فإننا نجد ان الواقع التعليمي لا يعكس الآثار الإيجابية الواعدة التي تبشر بها الحواسيب في التعليم، حيث نجد أنها لم تحقق الغرض من استخدامها لأنها اقتصرت غالبا على مجرد الحصول على بعض الأجهزة والبرمجيات دون الاهتمام بطريقة الاستفادة منها. إذا فالنجاح الذي يمكن أن ينتج عن استخدام الحاسوب في التعليم، لا يكمن في توافر الحواسيب وبرامجها فقط، ولكن فيما تحققه برامج الحاسوب من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المدرس لتحقيق أهداف الدرس يأخذ في الاعتبار معايير اختيار برامج الحاسوب التعليمية وطرق استخدامها

ومواصفات المكان الذي تستخدم فيه ونتائج البحوث العلمية وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس.

ففي هذا السياق يخبرنا بيكر Becker [٤] أن عددا كبيرا من المدارس قد بدأ بالفعل باستخدام الحاسوب دون أن يكون لديها خطة منظمة مدروسة، حول استخدام الحاسوب وإمكانياته في تحسين العملية التعليمية، ولكن بعد حصول المدارس على أجهزة الحاسوب وبرمجياته التعليمية بدأت محاولة إيجاد أنسب الطرق للاستفادة من برامج الحاسوب في التعليم. كما خلصت الدراسة الدولية التي أجراها كل من بلجرام و بلومب Pelgrum and Plomp [٥] حول استخدام الحاسوب في التعليم في ٢٠ دولة من الدول المتقدمة، إلى أن معظم البلدان التي شملتها الدراسة قد طبقت استراتيجية مبسطة جدا في مجال استخدام الحاسوب في التعليم، ترتكز على فرضية أن إدخال الحواسيب وبرمجياتها من شأنه أن يؤدي بصورة آلية إلى تغيير أساسي في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب في مدارسهم. لكن الدراسة أثبتت عدم صحة هذه الاستراتيجية. كما أشارت الدراسة إلى أنه غالبا ما يميل المعنيون بإدخال الحواسيب في التعليم إلى إلصاق أنشطة بجهاز الحاسوب من شأنها إثقال المنهج العادي عوضا عن جعل الحاسوب عامل إنتاجية لعملية التعلم.

مشكلة الدراسة

في سياق حديثه عن إنجازات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في التعليم، أشار القلا [٦، ص ٢٥٢] إلى أن "استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية أو بتعبير أدق آلة تعليمية متكاملة لتعليم المواد العلمية والتقنية، وتعلم الحاسوب نفسه بأساليب التعلم الذاتي، يتطلب الرجوع إلى الدول العربية، وإلى الأنظمة الفردية المصغرة، وتبين من خلاصة الدراسات التي قامت بها المنظمة في هذا المجال أن

الجهود ما زالت فردية، وتتعلق بالقطاع الخاص، والتعلم الذاتي، ولا تتوافر حتى الآن بيانات دقيقة وإحصائية في هذا المجال."

كما أشار بن فاطمة [٧، ص١١] إلى أن اعتماد التقنيات التربوية أمر هام في تحديث النظم التربوية في الأقطار العربية، وأنه بعد الجهد المتواصل من قبل الدول العربية في هذا المجال، فانه "يتأكد التساؤل عن الواقع الحالي لاستخدام التقنيات التربوية في البلاد العربية."

ونظرا لطبيعة عمل مكتب التربية العربي لدول الخليج، فالمكتب في حاجة ماسة لتوافر بيانات إحصائية دقيقة حول مدى استخدام المعلمين والمعلمات، بدول الخليج العربية، للحاسوب في التعليم. ولهذا قام الباحث، بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج، بإجراء دراسة مسحية حول مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب في التعليم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- بيان مزايا برمجيات الحاسوب في دروس العلوم ومناهجه.

٢- بيان مدى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات العلوم، في دولة الكويت، للحاسوب لتعزيز العملية التعليمية، وذلك من خلال إجراء مسح ميداني بهذا الخصوص.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة من خلال توفيرها بيانات إحصائية دقيقة حول مدى معرفة واستخدام معلمي العلوم بدولة الكويت للحاسوب لدعم التعليم. ومن المعلوم أن معرفة واقع المعلم target audience تعتبر نقطة انطلاق مهمة لتطويره مهنيا

professional development ، وبالذات فيما يتعلق بمجال إدخال الحاسوب في التعليم. ومن المعلوم كذلك أنه لا يمكن تقدير الاحتياج needs assessments إذا كنا لا نعرف واقع المعلم الراهن، حيث أشار بورتون و مريل Burton and Merrill [٨] إلى أن تقدير الاحتياج يتطلب معرفة مستوى استخدام المعلم للحاسوب في الوقت الراهن بالمقارنة مع ما ينبغي أن يكون علية في المستقبل.

أسئلة الدراسة

سيجيب الباحث في هذه الدراسة إن شاء الله عن الأسئلة الآتية :

١- ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات العلوم ، بدولة الكويت ، بالحاسوب وبرامجه؟

٢- ما كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم ، بدولة الكويت ، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم؟

٣- ما مدى استخدام التلاميذ ، بدولة الكويت ، للحاسوب في دروس العلوم ، وما أغراض استخدامهم له في دروس العلوم؟

٤- هل يوجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق بما يلي : أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام ، ب) دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية ، و جـ) استخدامهم للحاسوب في دروس العلوم ، و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٥- هل يوجد فروق بين معلمي/معلمات العلوم في مراحل التعليم الثلاث فيما يتعلق بما يلي : أ) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه ، ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم ، جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

٦- ما أثر دراسة معلمي ومعلمات العلوم لمقررات حاسوبية على ما يلي: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

٧- هل يوجد ارتباط دال بين المتغيرات الآتية: أ) دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية و ب) معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه، و جـ) استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم، و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

أداة الدراسة

لأجل جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة، قام الباحث باستعراض بعض الاستبانات الملحقة بكتاب أعده، بتكليف من وزارة التربية والتعليم الأمريكية، كل من كيونونس وكيرشستين Quiñones and Kirshstein [٩] وعنوان هذا الكتاب هو An *Educator's Guide to Evaluating: the Use of Technology in Schools and Classrooms*، الذي أعطت وزارة التربية والتعليم الأمريكية الحق لكل من أراد أن يستخدم أو يستفيد من أي استبانة وردت فيه دون الحاجة للحصول على أذن مسبق، ومن ثم قام الباحث بتصميم أداة الدراسة مستفيدا مما ورد في استبانة Teacher Technology Survey واستبانة Self-Evaluation Rubrics for Advanced Teacher Computer Use الموجودتين بالملحق C من الكتاب المذكور. بعد الانتهاء من تصميم الأداة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين. وتشتمل الأداة على عدد من الأسئلة حول الأمور الآتية:

١- مدى إلمام معلمي/معلمات العلوم بمهارات الحاسوب وبرامجه.

٢- كثافة استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب وبرامجه في دروس العلوم.

٣- أغراض استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم.

صحة الأداة Validity

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتجربة في مجال الحاسوب، كما حرص على الاستفادة من آراء مشرفي ومعلمي الحاسوب، لذا فإنه لم يغفلهم عند تحكيم الاستبانة. هذا وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح العبارات من عدمه، ومدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة. بعد الحصول على آراء المحكمين قام الباحث بمراجعة الأداة بعد تحكيمها، وإجراء عدد من التعديلات والإضافات التي اقترحها المحكمون، ثم قام بإخراجها بصورتها النهائية. انظر ملحق رقم ١.

ثبات الأداة Reliability

ينبغي إن تتسم الأداة بالثبات بحيث تعطي نتائج صحيحة عندما يتم استخدامها في أوقات متفاوتة أو في ظروف مختلفة، أو عندما يطبقها أناس آخرون غير الذين قاموا بتصميمها وبنائها. ولهذا عمد الباحث إلى حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة، هذا وقد بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (٩٢٢، ٠) وهذا يؤكد ثبات المقياس.

إجراءات البحث

نظرا لأن الباحث قام بإجراء هذه الدراسة بتكليف ودعم من مكتب التربية العربي لدول الخليج، فقد قام الباحث بإرسال ٢٠٠ استبانة، عن طريق مكتب التربية العربي لدول الخليج، إلى وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت. هذا وقد قامت وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت بتوزيع الاستبانات على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم في عدد من المدن والقرى الكويتية بشكل يساهم في أن تكون هذه العينة

ممثلة صادقة لمجتمع البحث. استغرقت عملية إرسال الاستبانات ورجوعها ثمانية اشهر، حيث كان إرسالها في بداية شهر جمادى الثانية من عام ١٤٢٠ هـ، الموافق شهر سبتمبر من عام ١٩٩٩م، وتوالى وصول الاستبانات المعبئة حتى شهر صفر من عام ١٤٢١ هـ، الموافق شهر مايو من عام ٢٠٠٠ م. هذا وقد بلغ عدد الاستبانات الراجعة ١٤٥ استبانة، وبنسبة قدرها ٧٢,٥ ٪ من الاستبانات المرسلة.

طريقة التحليل الإحصائي

تم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وبواسطة هذا البرنامج تم حساب الإحصاءات الآتية:

١ - حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة.

٢ - حساب التكرارات frequencies، والنسب المئوية والمتوسطات لكل مما يلي:

- مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه.

- كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم.

- مدى استخدام التلاميذ، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم.

٣ - تحليل التباين الأحادي ANOVA وذلك لحساب ما يلي:

• الفروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق بالمتغيرات الآتية: أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، ب) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه، جـ) استخدامهم للحاسوب في التعليم، د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

• الفروق بين مراحل التعليم الثلاث فيما يتعلق بالمتغيرات الآتية : أ) استخدام معلمي ومعلمات العلوم للحاسوب بشكل عام ، ب) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه ، ج) استخدامهم للحاسوب في التعليم ، د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

• أثر دراسة معلمي ومعلمات العلوم لمقررات حاسوبية على المتغيرات الآتية : أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام ، ب) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه ، جـ) استخدامهم للحاسوب في التعليم ، د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٤ - في حالة وجود فروق دالة إحصائية فانه سيتم إن شاء الله إجراء اختبار شيفيه Scheffe Procedure للكشف على مصدر تلك الفروق.

٥ - حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين المتغيرات الآتية: ١) دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية ، ٢) المعرفة الحاسوبية لمعلمي/معلمات العلوم ، ٣) استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في التدريس ، و ٤) استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم.

كيفية حساب متوسط مدى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه

يشتمل هذا الجزء من الأداة على إحدى عشرة مهارة حاسوبية أو برنامج حاسوبي . هذا وقد استخدم الباحث في هذا الجزء مقياس ليكرت Likert ذا الأربع نقاط (متقدم ، جيد ، متوسط ، منعدم) للتعبير عن مستوى معرفة واستخدام معلم/معلمة العلوم لكل مهارة أو برنامج. ودفعا للبس الذي قد يحدث للمعلمين/المعلمات عند تحديد مستوى المهارة لديه ، فقد قام الباحث بإعطاء وصف محدد لكل مستوى من المستويات الأربعة بالنسبة لكل مهارة أو برنامج. وفيما يلي مثال للمستويات الأربعة الخاصة بمدى

معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، لبرامج الجداول الإلكترونية : spreadsheet

المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
لا استخدام أي برنامج من برامج الجداول الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الجداول الإلكترونية، حيث إنه يمكنني إنشاء ورقة عمل أستطيع من خلالها إجراء عملية جمع بسيطة لمجموعة من الأعداد في صف أو عمود.	أستخدم برامج الجداول الإلكترونية بكثرة، حيث إن هذا النوع من البرامج يمكنني من التعامل مع الأرقام وإجراء الحسابات عليها بيسر وسهولة عبر إنشاء الصيغ الرياضية، والاستفادة من الدوال الكثيرة التي يحتويها البرنامج.	بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج الجداول الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب التعامل مع الأرقام، وإطلاعهم على طرق جديدة لإجراء العمليات الحسابية.

وهكذا مع بقية المهارات/البرامج الأحد عشر. انظر الاستبانة في ملحق رقم ١.

هذا ويقاس متوسط المعرفة والاستخدام لكل مهارة من المهارات/البرامج الأحد عشر من أربع نقاط وهي النهاية العظمى لكل مهارة/برنامج، وفي حالة عدم إجابة معلم/معلمة العلوم على خانة إحدى المهارات فإن الباحث سيعامل هذه معاملة القيم الناقصة missing value ولا يدخلها في الحسابات الإحصائية.

كيفية حساب متوسط كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم

يشتمل هذا الجزء من الأداة على إحدى عشرة مهارة حاسوبية/برنامج حاسوبي، هذا وقد استخدم الباحث في هذا الجزء طريقة ليكرت Likert ذات السجعة مستويات (في جميع

الحصص، مرة في الأسبوع، مرة في الشهر، مرة في الفصل، مرة في السنة، لا أستخدمه، غير قابل للتطبيق) للتعبير عن كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم لمادة العلوم.

ويقاس متوسط كثافة الاستخدام لكل مهارة من المهارات/البرامج الأحد عشر من سبع نقاط وهي النهاية العظمى لكل مهارة. وفي حالة عدم إجابة معلم/معلمة العلوم على خانة إحدى المهارات فإن الباحث سيعامل هذه معاملة القيم الناقصةmissing value ولا يدخلها في الحسابات الإحصائية.

مصطلحات الدراسة

١- البرامج التطبيقية أو الإنتاجية Productivity/ application software

عبارة عن مجموعة من البرامج أو الأدوات tools المستعملة على نطاق عالمي واسع والتي تعمل على دعم وتحسين العملية التعليمية وزيادة الإنتاجية الشخصية، مثل برامج معالجة النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، وبرامج إعداد الشرائح والعروض التقديمية مثل برنامج PowerPoint، والبرامج الرسومية والتخطيطية، والحزم الإحصائية، وبرامج الاتصالات وغيرها من البرامج الإنتاجية [١٠].

٣- معالجات النصوص Word processor

تستخدم برامج معالجات النصوص من أجل كتابة النصوص وحفظها واسترجاعها وإجراء التأثيرات عليها والقيام بالعديد من العمليات التي قد تكون صعبة على الإنسان عن طريق استخدام الورقة والقلم فقط. تشتمل برامج معالجات النصوص على خدمات كثيرة مثل تنسيق النصوص، وإعداد الجداول، وترقيم البنود والفقرات، وتنظيم حفظ الملفات وغير ذلك [١١].

٤- الجداول الإلكترونية Spreadsheet

يقوم برنامج الجداول الإلكترونية spreadsheets بأداء جميع الأعمال التي تؤدى بواسطة الورقة والقلم والآلة الحاسبة من خلال ورقة إلكترونية تسمي ورقة العمل work sheet، مضيفا إلى ذلك خصائص وتسهيلات أخرى مثل النسخ والقص واللصق والحذف وغيرها من الخصائص والتسهيلات المهمة مثل قدرته على إنشاء الصيغ والرسوم البيانية وقواعد البيانات [١٢].

٥- قواعد البيانات Database

عبارة عن أنظمة لحفظ السجلات بطريقة إلكترونية، والغرض من هذا النوع من البرامج هو حفظ البيانات والمعلومات وترتيبها وتنظيمها وجعلها متوافرة لحين الحاجة إليها [١٣].

٦- برامج التعليم الخصوصي Tutorial

عبارة عن برمجيات الحاسوب التعليمية التي يتم من خلالها تدريس مواضيع جديدة لم تدرس من قبل كجزء من المنهج. لا تقتصر هذه البرمجيات على تدريس مواضيع جديدة وإنما تقوم فهم التلاميذ لهذه المواضيع وتزودهم بتمارين تطبيقية عليها [١٤].

٧- برامج التدريب و التمرين Drill & practice

عبارة عن برمجيات الحاسوب التعليمية التي لا يتم من خلالها تعليم مواضيع جديدة، وإنما يتم فيها إعطاء التلاميذ تدريبات وتمارين على مواضيع تم شرحها من قبل [١٤].

٨- برامج النمذجة و المحاكاة Simulation

عبارة عن برمجيات الحاسوب التعليمية التي يتم فيها توفير بيئة تعليمية شبيهة بالأجواء الطبيعية التي لا يمكن توافرها في المدارس أو المؤسسات التعليمية ، إما لاستحالتها مثل نظام المجموعة الشمسية ، أو لخطورتها مثل التفاعلات الكيميائية والتفجيرات النووية ، أو لكلفتها الباهظة مثل التدرب على الأسلحة الحديثة كالطائرات والصواريخ الغالية الثمن ، أو بسبب عامل الزمن مثل عملية النمو عند النبات [١٤] .

حدود الدراسة

تقتصر هذا الدراسة على التعرف على واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت للحاسوب لتعزيز العملية التعليمية. كما تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١ هـ الموافق للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يلعب الحاسوب دورا مهما في دروس العلوم النظرية والعملية ، فهناك العديد من تطبيقات الحاسوب في دروس العلوم ، وتزداد هذه التطبيقات بشكل مستمر ومطرد مع تطور تقنية الحاسوب ، ويمكن تصنيف استخدامات الحاسوب في دروس العلوم إلى ما يلي :

١- يمكن استخدام الحاسوب كبديل عن بعض المواد والأجهزة العلمية المستخدمة في دروس العلوم العملية في حال تعذرها.

٢- يمكن استخدام الحاسوب كأداة إضافية تساعد معلم العلوم في تدريسه.

وفيما يلي سيتم الحديث عن مدى فاعلية الحاسوب في التعليم . ودور برمجيات الحاسوب في تعزيز العملية التعليمية.

مدى فاعلية الحاسوب في التعليم

هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على فاعلية الحاسوب في التعليم ومدى إسهامه في تحسين أداء التلاميذ، وزيادة تحصيلهم ودرجاتهم. وفيما يلي تلخيص لنتائج بعض الدراسات التي بحثت هذه المواضيع:

الدراسة الأولى: دراسة كوليك Kulik meta analysis study

في هذه الدراسة استخدم كوليك Kulik [١٥] أسلوبا إحصائيا يدعى التحليل البعدي meta analysis حلل من خلاله نتائج عدد كبير من الدراسات يربو على ٥٠٠ دراسة تم إجراؤها لمعرفة اثر وفاعلية استخدام الحاسوب في التعليم. هدفت دراسة كوليك للتوصل إلى خلاصة لنتائج جميع الدراسات التي قام بتحليلها. وفيما يلي ملخص للنتائج الإيجابية والسلبية التي توصلت إليها هذه الدراسة:

١- النتائج الإيجابية

- ارتفع متوسط درجات التلاميذ الذين استخدموا الحاسوب في التعليم إلى ٦٤٪ مقارنة بمتوسط درجات التلاميذ الذين لم يستخدموا الحاسوب والتي بلغت ٥٠٪.
- أدى استخدام الحاسوب في التعليم إلى اختصار الوقت اللازم للتعلم.
- ازداد حب التلاميذ للتعلم بشكل أكبر مما كان عليه، كما تكونت لديهم ميول واتجاهات إيجابية نحو التعلم نتيجة لاستخدام الحاسوب في التعليم.

٢- النتائج السلبية

لم تكن النتائج الإيجابية في جميع المواد الدراسية، وإنما اقتصرت على بعضها مثل العلوم.

الدراسة الثانية: دراسة سيفين-كاشالا Sivin-Kachala meta analysis study

قام سيفين-كاشالا Sivin-Kachala [١٦] بمراجعة وتحليل ٢١٩ دراسة تم إجراؤها على مدار سبع سنوات، من عام ١٩٩٠م حتى عام ١٩٩٧م، بهدف معرفة أثر الحاسوب على تحصيل التلاميذ بالنسبة لجميع المواد وبالنسبة لجميع الأعمار/السنوات الدراسية، وبعد تحليل النتائج توصل سيفين-كاشالا إلى النتائج الآتية:

١ - النتائج الإيجابية

- ازداد تحصيل التلاميذ الذين استخدموا الحاسوب في التعلم في معظم المواد.
- ازداد تحصيل التلاميذ الذين استخدموا الحاسوب في جميع مراحل التعليم العام (ما قبل المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية) بالنسبة لكل من التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة special needs students.
- تحسنت اتجاهات التلاميذ، بدرجة عالية، نحو التعلم ونحو مفهوم الذات self-concept نتيجة لاستخدام الحاسوب في التعلم.

٢ - النتائج السلبية

كان هناك عدد من العوامل التي أثرت على مستوى فاعلية الحاسوب في التعليم، لذا فإنه لا يمكن عزو (إرجاع) جميع النتائج الإيجابية التي توصلت إليها دراسة سيفين-كاشالا إلى استخدام الحاسوب فقط، وإنما تشترك هذه العوامل في إحداث النتائج الإيجابية، ويأتي في مقدمة هذه العوامل ما يلي:

- دور المعلم.
- نوعية التلاميذ.
- طريقة تصميم البرامج الحاسوبية.

- مقدار استخدام التلاميذ للحاسوب.

أما فيما يتعلق بمادة العلوم، فقد ساعد الحاسب في تحسين وتطوير طرق تدريسه، كما ساهم في التقليل من بعض سلبيات أساليب تدريس العلوم المتبعة في التعليم، وذلك عبر استخدام أساليب النمذجة والمحاكاة بالحاسب، ففي هذا السياق أشار علي [١٧، ص٨٦] إلى " أنه من الواضح أن الخبرة المباشرة في تدريس العلوم، وذلك بأن يقوم المتعلم بإجراء التجارب في المختبر بنفسه، لا تعدلها أي وسيلة أخرى في قيمتها التعليمية، إلا أنه في حالة عدم توفر مختبر العلوم الجيد وما فيه من أدوات وأجهزة ومواد بكميات وافرة لجميع المتعلمين، فإن دروس المحاكاة بالحاسب، تكون هي البديل الأفضل الذي يلي وجود مختبر العلوم."

أما ويندرز و ياتز Winders and Yates [١٨]، فقد أجريا دراسة قارنا فيها أسلوب تدريس العلوم بالطريقة التقليدية عبر إجراء التجارب في مختبر العلوم مع أسلوب المحاكاة، فتوصلا إلى أن التجارب المخبرية التقليدية التي يجريها التلاميذ في معامل العلوم تكسب التلاميذ المهارات البحثية الأساسية اللازمة لتطوير المهارات العلمية أكثر من اكتسابها عبر أسلوب النمذجة بالحاسب، لذا شددا على أهمية عدم الاقتصار على أسلوب النمذجة في إجراء التجارب العلمية، وإنما يجمع بين الطريقتين: طريقة إجراء التجارب العملية في المختبر وطريقة محاكاة التجارب العملية بالحاسب.

ونظرا لأن برامج النمذجة والمحاكاة توفر خبرات أقرب للواقع لا يمكن توافرها من خلال الدروس النظرية أو القراءة فقط، فقد أوصى الفار [١٠، ص٥١] معلمي ومعلمات العلوم باستخدام هذا النوع من البرامج للتغلب على حالات عدم توافر مختبر العلوم الجيد وما فيه من أدوات وأجهزة ومواد بكميات وافرة لجميع المتعلمين والعمل على تمكين التلاميذ من إجراء التجارب بطريقة افتراضية.

هذا وقد أوردت فودة [١٩ ، ص ١٣٧] عددا من الحالات التي يمكن لأسلوب النمذجة والمحاكاة بالحاسب أن يساهم بها في تحسين طرق تدريس العلوم كما يلي :

١- يمكن أن يمثل أسلوب المحاكاة أوضاعا لا يمكن التعامل معها واقعيا ، مثل نموذج الفضاء.

٢- يمكن أن يمثل أسلوب المحاكاة وضعا به خطورة ، كتحقيق اختبارات مدمرة لا يمكن إجراؤها في المختبر، مثل تجربة القنبلة الذرية وآثارها.

٣- يساعد أسلوب المحاكاة في اكتشاف مشاكل يمكن حدوثها أو القيام بعمل يصعب على الإنسان عمله.

٤- يعتبر أسلوب المحاكاة وسيلة جيدة للتعلم تحت ظروف ومتغيرات مختلفة ، مثل تدريس الطيران تحت أسوأ الظروف الجوية ، والتدريب على مواجهة الحالات الخطرة.

مزايا برمجيات الحاسوب الإنتاجية في دروس العلوم ومناهجه

هناك مجموعة من البرامج المستعملة على نطاق عالمي واسع تعمل على دعم ومساندة الأعمال الفردية والجماعية ، وتعرف هذه بالبرامج التطبيقية أو الإنتاجيةproductivity/ application programs مثل برامج معالجة النصوص ، والجداول الإلكترونية ، وقواعد البيانات ، وبرامج إعداد الشرائح والعروض التقديمية مثل برنامج PowerPoint ، والبرامج الرسومية والتخطيطية ، والحزم الإحصائية ، وبرامج الاتصالات وغيرها من البرامج الإنتاجية. هذه البرامج تعمل على دعم وتحسين العملية التعليمية وزيادة الإنتاجية الشخصية لمعلم العلوم إن هو أحسن استخدامها ، وعمل على دمجها مع دروس العلوم التي يقوم بتدريسها. هذا وقد أشار الفار [١٠ ، ص٣٤] إلى أن التعديل الحادث الآن في المناهج الدراسية والمتمثل في تدريس علوم الحاسوب كمادة تعليمية ليس كافيا ، بل قد يكون في بعض الأحيان بمحتواه الحالي وطريقة وإمكانيات تقديمه منفرا

ومدعاة لعزوف التلاميذ عن دراسته، وإنما التكامل المنشود في تعديل المناهج الدراسية يهدف إلى تهيئة التلاميذ والمعلمين لاستخدام تقنية الحاسوب في كافة المناحي والأنشطة كأسلوب حياة.

كما ترى الوتيد [٢٠، ص١]، الموجهة الفنية العامة للعلوم بدولة الكويت، أنه "يتحتم على التربية المستقبلية أن تساهم في إنشاء قواعد علمية وتكنولوجية وإعداد الكفاءات العلمية والتقنية الكافية من أجل التنمية الاجتماعية." وأضافت " أن هذا النوع من التربية يلقي أعباء جديدة على المعلم وتغيير في أدواره التقليدية ليصبح قادر على سرعة استيعاب الجديد والتكيف مع الظروف المتغيرة والمتجددة، ومتمكنا من استخدام تكنولوجيا التعليم ومتقنا للمهارات التدريسية الحديثة."

أما لندا كاناك Canak [٢١]، فقد قامت بتأليف كتيب بعنوان "الحواسيب في تدريس العلوم: دمج الحواسيب في فصول العلوم، دليل معلمي العلوم أثناء الخدمة."
Computers in Science Education: The Integration of Computers into Science Classrooms, an In-Service Booklet for Science Teachers
وتطرقت كاناك في كتابها إلى الحديث عن مزايا وفوائد بعض برمجيات الحاسوب الإنتاجية في دروس العلوم كما يلي:

أولا: معالج النصوص Word processing

يعد معالج النصوص أحد التطبيقات الهامة التي يمكن استخدامها بشكل فاعل في دروس العلوم. فمعالج النصوص عبارة عن أداة مهمة للكتابة، ويمكن الاستفادة منه في طباعة وتحرير وحفظ الوثائق والتقارير العلمية المختلفة. فمثلا عند كتابة تقرير عن تجربة علمية في دروس العلوم، فيمكن أن يستخدم التلاميذ معالج النصوص في كتابة أهداف التجربة وخطواتها وتسجيل بيانات ونتائج التجربة في جداول يتم عملها بواسطة هذا البرنامج. كما يساعد في كتابة تحليل البيانات وتفسيرها وكتابة الخلاصة والتوصيات.

كما يمكن معالج النصوص التلاميذ من كتابة تقارير احترافية، وينمي فيهم روح الإنجاز والإتقان. وبمقارنة ذلك بالتقارير التي تكتب باليد، نجد أن الكتابة باليد عمل مضن وممل، ففي حالة كتابة تقرير باليد، مشتملا على أخطاء لغوية وإملائية أو معلومات غير صحيحة، فإنه يلزم تصحيح الأخطاء إن كانت طفيفة، أو إعادة كتابة التقرير مرة أخرى أو أكثر، كما أن تصحيح وإعادة كتابة التقرير المكتوب باليد فيه إضاعة للوقت الذي يمكن استغلاله في أشياء أخرى مثل تطوير المهارات العملية اللازمة لإجراء التجارب العلمية بدلا من إضاعته في إعادة كتابة التقرير كل مرة يتم فيها اكتشاف أخطاء جديدة. هذا بالإضافة إلى أن معالج النصوص يمكن التلاميذ من إجراء تغييرات وتعديلات سريعة من خلال النقر على بعض أزرار لوحة المفاتيح، كما يمكنهم من جلب وثائق وصور وجداول من برامج أخرى مثل برامج الرسوم والجداول الإلكترونية وقواعد البيانات والحزم الإحصائية وغيرها من البرامج.

كما أن تقارير التجارب العلمية التي يتم عملها بواسطة معالج النصوص تتميز بجمال الخط وحسن الترتيب وإمكانية تغيير نوع الخط، وتصغيره وتكبيره وتلوينه، وإجراء تأثيرات عليه مثل إمالته أو وضع خط تحته أو إبرازه أو غير ذلك. لهذا فإنه يمكن القول بأن معالج النصوص يساهم في إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية عند استخدامه في كتابة وصياغة تقارير التجارب في دروس العلوم العملية [٢١].

ثانيا: قواعد البيانات Databases

قواعد البيانات عبارة عن أنظمة لحفظ السجلات بطريقة إلكترونية، والغرض من هذا النوع من البرامج هو حفظ البيانات والمعلومات وترتيبها وتنظيمها وجعلها متوافرة لحين الحاجة إليها. وكما هو معلوم، فإن مادة العلوم تختلف عن بقية المواد الأخرى، فدروس العلوم تتطلب إجراء تجارب عملية يتم من خلالها تجميع البيانات التي

يتم الحصول عليها من نتائج التجارب . لذا فإن أحد استخدامات الحاسوب المهمة هو حفظ البيانات ومعالجتها وإجراء العمليات الرياضية اللازمة عليها. ومن هنا تكمن أهمية برامج قواعد البيانات في هذا المجال ، حيث إن هذه البرامج تمكن التلاميذ من الأمور الآتية :

١ - إدخال البيانات إلى الحاسوب.

٢- حفظ البيانات.

٣- تنظيم البيانات وترتيبها وفرزها.

٤- البحث عن بيانات محددة.

٥- معالجة البيانات مثل إجراء العمليات الحسابية والمقارنات.

٦- استعادة البيانات المحفوظة.

٧- عرض البيانات.

٨ - تقويم البيانات.

إذا فبرامج قواعد البيانات تساعد التلاميذ على تطوير الكثير من المهارات مثل حفظ البيانات وترتيبها وفرزها وتصنيفها ومعالجتها وتقويمها. كما تساهم في اكتساب مهارات الاستقصاء inquiry ، وذلك من خلال استخدام خاصية الاستعلام query ، وبالذات في دروس العلوم التي تستلزم قدرا كبيرا من التجارب وتحليل النتائج [٢١].

ثالثا: الجداول الإلكترونية Spreadsheets

تعد الجداول الإلكترونية إحدى الأدوات الإنتاجية الفاعلة التي يمكن استخدامها في دروس العلوم ، حيث إنها تمكن التلاميذ من تحليل البيانات العددية والوصول إلى دلالات بشأنها. فبرنامج الجداول الإلكترونية يحول شاشة الحاسوب إلى ورقة عمل ولوحة المفاتيح إلى قلم وجهاز الحاسوب إلى آلة حاسبة ، حيث أن برنامج الجداول الإلكترونية

spread sheet يقوم بأداء جميع الأعمال التي تؤدى بواسطة الورقة والقلم والآلة الحاسبة من خلال ورقة إلكترونية تسمي ورقة العمل worksheet، مضيفا إلى ذلك خصائص وتسهيلات أخرى مثل النسخ والقص واللصق والحذف وغيرها من الخصائص والتسهيلات المهمة مثل قدرته علي إنشاء الصيغ والرسوم البيانية وقواعد البيانات.

مزايا الجداول الإلكترونية في دروس العلوم

أشار فضالة [١٢] إلى أن العمليات الحسابية التي يقوم برنامج الجداول الإلكترونية بإجرائها تمتاز بالدقة والسرعة والسهولة، وذلك عبر استخدام الصيغ formulas والدوال functions وخاصية الحساب التلقائي auto calculate التي يوفرها برنامج الجداول الإلكترونية، كما أن البرنامج يوفر الكثير من الوقت والجهد وذلك لأن استخدام الصيغ والدوال يمكن المستخدم من تصميم قوالب لإجراء الحسابات وكتابة التقارير، بحيث يمكن إعادة استخدامها. فإذا ما تم تصميم قالب معين فإنه بإمكان أي تلميذ إدخال قيم البيانات التي يحصل عليها من نتائج التجارب العملية التي يقوم بإجرائها، على هيئة جداول أو رسوم بيانية. وفيما يلي شرح للصيغ والدوال وعملية الحساب التلقائي:

١- **الصيغ.** الصيغة formula عبارة عن عملية رياضية تحسب قيم وتخلص إلى نتائج، ومن محاسن احتواء الخلية على صيغة ما أنه عند تغيير البيانات في ورقة العمل، فإن برنامج الجداول الإلكترونية يعيد حساب نتيجة الصيغة بشكل صحيح، حيث إنه بعد إنشاء الصيغ يقوم البرنامج بتحديث النتائج باستمرار مهما يجرى عليه من تغييرات في البيانات، حيث إن البرنامج يعيد تأسيس الصيغ كل مرة بصورة تلقائية.

كما أنه بالإمكان نسخ الصيغ في ورقة العمل من خلية أو مجموعة خلايا ولصقها في موقع آخر من ورقة العمل، وعندما يتم لصق صيغة في موقع جديد، فإن عنوان الخلية

في الصيغة يتعدل بصورة تلقائية حسب الموقع الجديد لحساب نفس الصيغة ولكن مع المعلومات الخاصة بالخلايا الجديدة. فمثلا عند نسخ الصيغة B4+C4+D4+E4+F4 = في الخلية G4 إلى الخلية G5 فإن عناوين الخلايا، التي يراد جمع قيمها، ستتغير تلقائيا إلى = B5+C5+D5+E5+F5 . يسمى هذا التعديل التلقائي بالتعديل النسبي relative addressing لعنوان الخلية، وهذه الخاصية تجنب المستخدم عملية إنشاء صيغ جديدة لكل صف أو عمود في ورقة العمل المليئة بمعلومات مكررة [١٢].

٢- الدوال . أما الدوال functions فهي عبارة عن صيغ مصممة سلفا داخل برنامج الجداول الإلكترونية بحيث تساعد في توفير الوقت والجهد المبذول في إنشاء المعادلات. يحتوي برنامج الجداول الإلكترونية الجيد على مئات الدوال التي تستخدم منفردة أو بصورة مشتركة. تؤدي الدوال مهمات متعددة منها الجمع واستخراج المتوسطات والعلاقات بين القيم وغيرها من المهمات [١٢] .

٣- الحساب التلقائي Auto calculate . كما يوفر برنامج الجداول الإلكترونية خاصية الحساب التلقائي auto calculate . هذه الخاصية تساعد في الحصول على نتائج حسابات بسيطة بشكل سريع دون الحاجة لكتابة صيغة لذلك. تعمل هذه الخاصية على إيجاد المجاميع والمتوسطات والحد الأدنى والحد الأعلى، أو حساب قيم موجودة بأية خلية يتم تحديدها في شريط الحالة. لا تظهر هذه النتائج عادة على ورقة العمل عند طباعتها ولكن فائدتها تكمن في إعطاء أجوبة سريعة أثناء العمل [١٢].

رابعا: برامج الرسوم البيانية Graphic programs

إن عرض البيانات التي يتم الحصول عليها من نتائج التجارب العلمية على هيئة جداول قد لا تكون الطريقة المثلى لعرض النتائج. فالصفحة المليئة بالأرقام، مهما كانت

درجة تنسيقها، قد تكون مملة أو صعبة الفهم، لذا فإنه من الأفضل تمثيل البيانات على هيئة رسوم بيانية وذلك بهدف جذب الانتباه وتسهيل الفهم.

تلعب برامج الرسوم البيانية دورا مهما في توصيل الأفكار والمعلومات العلمية بشكل أسرع وأكثر فاعلية من الأرقام المجردة، كما أن قدرة التلميذ على قراءة واستخدام البيانات من الرسوم البيانية تعد إحدى المهارات المهمة في دروس العلوم. بالإضافة إلى أن تمثيل البيانات رسوميا في تجارب العلوم يساعد التلاميذ على مشاهدة التوجهات trends وإدراك أثر العوامل والمؤثرات والعناصر المتداخلة، كما أن الرسوم البيانية تسهل عملية مقارنة البيانات التي يتم الحصول عليها من نتائج التجارب العملية.

إن برامج الرسوم البيانية لا توفر الدقة في الرسم فحسب، بل تمتاز بالسرعة العالية في تمثيل البيانات رسوميا، وهذا بالتالي يوفر الكثير من الوقت الذي يمكن استغلاله في إجراء التجارب وتنمية المهارات العلمية، كما أن السرعة تمكن التلاميذ من عرض البيانات على هيئات وأشكال متنوعة مثل الأعمدة، والأشكال الدائرية والمساحات والرسوم التخطيطية في وقت يسير. لذا فإنه يمكننا القول بأن برامج الرسوم البيانية توفر الكثير من الوقت الذي يمكن استغلاله في تنمية المهارات العملية وتدريب التلاميذ على إجراء التجارب بشكل أكبر بدلا من إضاعة الوقت في إجراء الحسابات وتحويل البيانات إلى رسوم بيانية [٢١] .

خامسا: برامج النمذجة والمحاكاة Simulation and modeling programs

إن الكثير من المدارس لا يتوافر بها إلا القليل من الأدوات والأجهزة والمواد العلمية اللازمة لإجراء التجارب العملية، كما أن بعض المعلمين لا يسمحون للتلاميذ باستخدام الأجهزة وأدوات القياس العلمية الدقيقة والمكلفة خوفا عليها من العطل.

وكذلك لا يسمح للتلاميذ بإجراء بعض التجارب العلمية بسبب خطورتها، هذا بالإضافة إلى أن بعض التجارب تتطلب وقتا كبيرا لإجرائها لا يسمح به جدول الطالب.

يرى شوارز و لويس Schwars and Lewis [١٤] أن برامج المحاكاة الحاسوبية توفر بيئة تعليمية شبيهة بالأجواء الطبيعية التي لا يمكن توافرها في المدارس أو المؤسسات التعليمية، إما لاستحالتها مثل نظام المجموعة الشمسية، أو لخطورتها مثل التفاعلات الكيميائية أو التفجيرات النووية، أو لكلفتها الباهظة مثل التدرب على الأسلحة الحديثة كالطائرات والصواريخ غالية الثمن، أو بسبب عامل الزمن مثل عملية النمو عند النبات. تقوم برامج النمذجة و المحاكاة بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية interactive environment يتم من خلالها تزويد المستخدم بالمفاهيم الأساسية اللازمة، والتغذية الراجعة الفورية immediate feedback. وقد أشار سيد [٢٢، ص ص ٩٥-٩٦] إلى أن المحاكاة تتطلب "وضع المتعلم في موقف شبيه بمواقف الحياة الواقعية التي سيمارسها، ليقوم بأداء دوره فيها ويكون مسؤولا عما يتخذ من قرارات استلزمها ذلك الأداء. ولكنه إذا أخطأ لا يترتب على ذلك مضار أو خطورة، ويستطيع أن يتدارك ذلك الخطأ، ويؤدي الصواب."

يعتبر أسلوب النمذجة والمحاكاة أسلوبا ممتازا في التجارب العلمية. ففي معامل العلوم يمكن للتلاميذ إجراء تجارب كيميائية عن طريق النمذجة والمحاكاة حيث يمكنهم صب وخلط بعض المواد الكيميائية الخطيرة. وفي حالة حدوث أخطاء في هذه التجارب الخطيرة التي تجرى عن طريق المحاكاة فإن هذه الأخطاء لا تؤذي أحدا كما أنها لا تؤدي إلى احتراق المعمل أو جهاز الحاسوب. كما أنه يمكن استخدام أسلوب النمذجة والمحاكاة لرصد حركات الشمس والأرض والقمر وما ينتج عن ذلك من تعاقب الليل والنهار وحدوث ظاهرتي خسوف القمر وكسوف الشمس التي تدل على عظمة الله و قدرته.

وعلى سبيل المثال يستخدم طلاب قسم الهندسة المدنية، في كلية كوين ماري Queen Mary's College البريطانية، برنامجا حاسوبيا لتدريب الطلاب على تصميم

شبكات المياه في مقرر الهيدروليكا. ويقوم هذا البرنامج بتمثيل نتائج العديد من التجارب العملية، حيث يمكن تصميم شبكة المياه بطريقة معينة وفق قيم أولية معطاة، ويقوم الحاسوب بإعطاء النتائج المترتبة على ذلك التصميم. ويستطيع الطالب أن يعدل تصميم الشبكة وأن يرى مباشرة على شاشة الحاسوب نتائج ذلك التعديل. وقد وجد أن لهذا البرنامج فوائد عديدة خاصة عند الرغبة في تنمية قدرات الطلاب على التحليل والتركيب [٢٣، ص ٣٥٨].

إذا فبرامج المحاكاة الحاسوبية تلعب دورا مهما في دروس العلوم، حيث إنها توفر تفاعلا إبداعيا بين التلميذ والبرنامج، فبرنامج المحاكاة الجيد يتطلب من التلاميذ القيام بحل مشكلة ما، والتخطيط لبحثها، والاستجابة لتوجهات الحاسوب، وتحليل وتفسير النتائج التي يحصل عليها من الحاسوب، كما أن برامج المحاكاة توفر بيئة علمية لتعلم المهارات العقلية المتقدمة مثل عمليات التحليل والتفسير والتعميم. كما أنها تمكن التلاميذ من معرفة الأشياء التي تترتب على خيارات خاطئة، أو تصميم رديء للتجربة، أو استخدام إجراءات خطيرة عند إجراء التجارب. كما تمكن التلاميذ من تكرار أي جزئية من البرنامج المحاكي لمعرفة صحة آرائهم وأفكارهم حول تلك الجزئية

وعلاوة على ذلك، تعمل برامج المحاكاة على زيادة الدافعية لدى التلميذ نتيجة للسرعة التي توفرها في الحصول على النتائج والتغذية الراجعة الفورية التي يتلقاها التلميذ كاستجابات للقرارات التي يتخذها والبيانات التي يقوم باختيارها ومن ثم إدخالها. وكذلك تساعد برامج المحاكاة التلميذ على إدراك المفاهيم العلمية وتعزيزها لديه، كما تتميز برخصها مقارنة بالتكاليف اللازمة لتأسيس معمل للعلوم وتوفير أجهزة ومواد علمية [٢١].

سادسا: الحاسوب كجهاز لقراءة البيانات وتسجيلها Data-logging

يمكن استخدام الحاسوب في دروس العلوم للتحكم في إجراء بعض التجارب وتسجيل القياسات وإدخال البيانات، حيث إنه يمكن استخدام بعض البرامج الحاسوبية، الموصلة بحساس أو مجس أو جهاز علمي، لقراءة وتسجيل بيانات بعض الظواهر الفيزيائية مثل الطقس (الرياح، ودرجة الحرارة، وكمية الأمطار، والضغط الجوي، ونسبة الرطوبة...) وتخزينها لفترات طويلة، وتحليلها ومن ثم عرضها بهدف التوصل إلى أنماط معينة يمكن من خلالها عمل توقعات، وإجراء مقارنات، واتخاذ قرارات [٢١].

وعلى سبيل المثال يستخدم الحاسوب الشخصي في الكلية التقنية في ساوث بانك البريطانية Polytechnic of the South Bank للمساعدة في إجراء التجارب العملية في مقررات الفيزياء. حيث يتم توصيل الحاسوب بأجهزة لقياس القيم الطبيعية، وتم تطوير البرمجيات اللازمة لتسير عملية القياس آليا وحفظ هذه القيم في ملفات وعرضها على الشاشة في صورة جداول ورسوم بيانية. وقد أطلق على هذا المزيج من التجهيزات والبرمجيات اسم كمبولاب CompuLab . وقد نجح كمبولاب في جعل التجارب العملية اكثر إثارة، وسهل عملية تصميم تجارب أكثر تعقيدا، كما أنه أعطى مثالا في كيفية استخدام التقنيات الحديثة من أجل تيسير عمليات القياس التي كانت تتم بالأساليب القديمة [٢٣، ص ٣٥٨].

إن استخدام الحاسوب كجهاز لقراءة البيانات وتسجيلها يساعد في التقليل من الجهود البشرية التي تبذل في إجراء القياسات وتسجيل البيانات ووضعها في جداول ومن ثم تحويلها إلى رسوم بيانية، مما يوفر وقتا كبيرا يمكن استغلاله في تنمية وتطوير مهارات التحليل والتفسير ومعرفة الحقائق العلمية ودلالاتها. كما تتميز هذه الطريقة بالسرعة، حيث يتم أخذ القياسات وتسجيلها وعرضها بطريقة فورية، ومن ثم تمثيلها بيانيا، وبالتالي يمكن ربطها بالمظاهر المرتبطة بها والتي تدل عليها أو تشير إليها. كما يتميز هذا

الأسلوب بالدقة في القياس، فبدلا من قيام التلاميذ بأخذ القراءات في أوقات محددة تفصل بين كل قراءتين، والذي يتطلب من التلاميذ أن يكونوا في يقظة دائمة لتسجيل القراءات دون انقطاع، فان الحاسوب يقوم بذلك عنهم.

كما أن هذا الأسلوب يساهم في إحداث تغيير في الأدوار المطلوبة من التلاميذ، فبدلا من صرف التلاميذ جزءا كبيرا من أوقاتهم وجهودهم في جمع البيانات بشكل رتيب وممل، فإن هذه الأوقات والجهود يمكن استثمارها في تحليل البيانات وتفسيرها [٢١].

سابعا: الوسائط المتعددة Multimedia

توفر الأقراص المدمجة ذاكرات القراءة فقط CD-ROM المتوافرة في الوقت الحاضر مثالا للوسائط المتعددة multimedia . يقرر جيتس Gates [٢٤] بأن برمجيات الوسائط المتعددة تستجيب للتعليمات من خلال عرض المعلومات في صورة نص، أو صوت أو صورة أو فيديو. وتستخدم الأقراص المدمجة CD-ROM بالفعل الآن في المدارس، ومن قبل أطفال يؤدون واجبهم المدرسي في المنزل. كما يتوافر العديد من الموسوعات العلمية مخزنة على أقراص مدمجة، وهذه الموسوعات متعددة الوسائط لا توفر الأداة البحثية فحسب، بل توافر أيضا كل أنواع المواد التي يمكن إدماجها في وثائق الواجب الدراسي المنزلي، كما أن هذه الموسوعات تتوافر مزودة بأدلة للمعلم تتضمن اقتراحات فيما يتعلق بطرق استخدام الموسوعات داخل الفصل الدراسي أو كجزء من الواجب المنزلي.

هذا وقد أورد جيتس مثالا على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة بقوله: لنفترض أن تلميذا في درس الكيمياء، بالصف الأول ثانوي، يريد أن يستكشف أشياء تتعلق بالبنزين. إنه سيكون بإمكانه إذا ما كان هناك موسوعة حاسوبية ثرية متعددة الوسائط في مدرسته أو مكتبته العامة، أن ينقب عن الموضوع بالعمق الذي يشاؤه. سوف

يشاهد صورا فوتوغرافية ، وفيديو ، وصورا متحركة تشرح له كيف يتم حفر آبار النفط ، وكيف يتم نقله وتكريره. وسوف يعرف الفرق بين وقود السيارة ووقود الطائرة. ولو أنه أراد أن يعرف الفرق بين محرك الاحتراق الداخلي في السيارة والمحرك التوربيني للطائرة النفاثة ، فإن كل ما عليه فعله هو أن يطرح السؤال. كذلك سيكون بإمكانه أن يستكشف البنية الجزيئية للبنزين ، والتي تمثل اتحادا بين مئات من الهيدروكربونات المتمايزة ، وأن يعرف ما هي الهيدروكربونات أيضا [٢٤] .

مثال توضيحي على كيفية استخدام البرامج الإنتاجية في دروس العلوم

فيما يلي سيتم عرض نشاط في مادة العلوم يوضح كيف يمكن للمعلم الاستفادة من الحاسوب في دعم وتعزيز العملية التعليمية .

اسم النشاط: قراءة الطقس

الصف: السادس الابتدائي

المادة: العلوم

الموضوع: التعامل مع البيانات

أهداف النشاط:

١ - تمكين التلاميذ من اختيار وتجهيز معلومات رقمية لمعالجتها عن طريق الحاسوب مع التأكد من دقتها.

٢ - إكساب التلاميذ المهارات اللازمة لتحليل وتفسير كم كبير من المعلومات ، ومناقشة درجة صحة نتائجهم ، ومعرفة النتائج المترتبة على ارتكاب الأخطاء عند أخذ القياسات أو تسجيل البيانات أو إدخالها إلى الحاسوب.

طبيعة النشاط

يساهم هذا النشاط في تمكين التلاميذ من ممارسة مهارات الملاحظة والقياس من خلال أخذ القراءات خارج الفصل، كما يساهم في توسيع مداركهم فيما يتعلق بفهم الخواص الطبيعية لأحوال الطقس المحلية. كما يقوم التلاميذ في هذا النشاط بأخذ القياسات وتسجيل البيانات بدرجة كافية من الدقة والمصداقية، وسيعملون على جمع المعلومات، وعرضها و تفسيرها من الإحصاءات والرسوم البيانية.

تدريبات النشاط

يطلب من مجاميع من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، على مدار أربعة أسابيع، أخذ أدوارهم في تسجيل قراءات الطقس في فناء المدرسة باستخدام مجال واسع من أدوات القياس مثل مقياس سرعة الرياح واتجاهها، مقياس درجة الحرارة (ترمومتر)، ومقياس الضغط الجوي، ومقياس كمية المطر، ومقياس نسبة الرطوبة. بعد ذلك يقوم التلاميذ بإدخال القراءات إلى قاعدة بيانات حاسوبية database، وفي كل أسبوع يتم حساب متوسط درجة الحرارة، وسرعة الرياح، وكمية المطر، ونسبة الرطوبة. ثم يعمل لهذه القياسات مخططات إنسيابية، ورسوم بيانية، ومن ثم يتم إدخالها إلى برنامج الجداول الإلكترونية spreadsheets لعرض البيانات الموسمية. بعد ذلك يتم اطلاع التلاميذ على كيفية استخدام هذا لعمل حسابات ومقارنات معقدة، واستكشاف علاقات بين عوامل الطقس الموسمية، وفي الأخير يطلب من التلاميذ القيام بتحليل النتائج وتفسيرها.

دور الإنترنت في دعم العملية التعليمية

تتمثل الأهمية الكبرى في استخدام الإنترنت في تدريس العلوم في إمكانية الحصول على أنشطة ومشاريع تعليمية تتعلق بمادة العلوم من أي مكان في العالم، مزيلة بذلك

الحدود بين الدول والثقافات، حيث يتوافر على شبكة الإنترنت العديد من الأنشطة والمشاريع التعليمية التي تخدم مادة العلوم، كما توفر شبكة الإنترنت كمية ضخمة من المعلومات والأخبار والنصائح والإرشادات في شتى فروع العلوم من كيمياء وفيزياء وأحياء ...إلخ.

ليس هذا فحسب، وإنما تتميز الإنترنت بحداثة المعلومات المتوافرة عليها مقارنة بالكتب المتوافرة بمكتبة المدرسة أو مناهج العلوم المقررة من قبل وزارات التربية والتعليم والمعارف التي مضى على إصدارها عدد من السنوات. بالإضافة إلى إمكانية تحديث هذه المعلومات بشكل مستمر بيسر وسهولة.

ولا تقتصر أهمية الإنترنت على احتوائها على كم هائل من المعلومات في شتى فروع العلوم فحسب، وإنما تعتبر وسيلة هامة لتبادل المعلومات بين المستخدمين، حيث إنها تمكن التلاميذ الذين يدرسون العلوم من الاتصال بأقرانهم في شتى أقطار العالم وإجراء حوارات ومناقشات علمية وتبادل الأفكار، كما تعمل الإنترنت على تسهيل الاتصال بالعلماء في شتى التخصصات العلمية في مجالات الكيمياء والفيزياء والأحياء والفلك والجيولوجيا وطرح أسئلة عليهم وذلك عبر خدمات البريد الإلكتروني، وشبكة النسيج العالمية www، والقوائم البريدية والمجاميع الإخبارية. كما أن المؤتمرات عن بعد بدأت تظهر أخيرا عبر الشبكة حيث تتم المداولات والمداخلات من خلال الشبكة بالصوت والصورة.

وعلاوة على ذلك، توفر شبكة الإنترنت فرصا ومجالات لنشر أفكار التلاميذ ونتائج التجارب العلمية التي توصلوا إليها، وإطلاع المهتمين من أقرانهم عليها وإشراكهم في مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها. فمثلا نجد في مشروع GLOBE، والكلمة هي اختصار Global Learning and Observations to Benefit Environment الموجود على شبكة الإنترنت. يطلب منظمو المشروع من طلاب المدارس التعاون على

المستوى الدولي في جمع المعلومات العلمية المتعلقة بالأرض. كما يمكن للأطفال أن يجمعوا الإحصائيات بشكل روتيني، مثل درجات الحرارة ومعدل سقوط الأمطار، ثم ترحيلها عبر الإنترنت والأقمار الصناعية إلى قاعدة بيانات مركزية مقرها الإدارة القومية للمحيطات والطقس بولاية ميريلاند، حيث يمكن استخدام المعلومات لتوفير صور مؤلفة لكوكب الأرض. ويمكن لهذه المؤلفات أن ترحل من جديد إلى الطلاب، فضلا عن العلماء والجمهور العام. ولا يعرف أحد بعد مدى القيمة العلمية التي يمكن أن تنطوي عليها هذه البيانات، وخاصة البيانات المجمعة عن طريق الشبان الصغار والأطفال، غير أن تجميع الحقائق ورؤية الصور المؤلفة يمكن أن يشكلا طريقة جيدة، بالنسبة لأعداد كبيرة من الأطفال من عديد من الأمم، لتعلم الكثير حول التعاون، والاتصال، والقضايا البيئية [٢٤].

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل الإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم عرض ومناقشة الجدولين رقم ١ ، ورقم ٢ : الأول يتعلق بتوزيع مدارس العينة وفقا للجنس والمرحلة الدراسية، والآخر يتعلق بثقافة معلمي/معلمات العلوم في الحاسوب والإنترنت.

جدول رقم ١. توزيع مدارس العينة وفقا للجنس والمرحلة الدراسية

المتغيرات	مستوى المتغير	العدد	النسبة
نوع المدرسة	ذكور	٥٩	٤٠,٦
	إناث	٨٦	٥٩.٤
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٣٠	٢٠.٠
	المتوسطة	٥٦	٣٨,٥
	الثانوية	٥٩	٤١.٥

يتبين من جدول رقم ١ أن عينة الدراسة تتكون من ١٤٥ معلما ومعلمة، موزعة كما يلي:

- ٥٩ معلما، أي بنسبة قدرها ٦ ، ٤٠٪.
- ٨٦ معلمة، أي بنسبة قدرها ٤ ، ٥٩٪

كما تتوزع مدارس العينة على ثلاث مراحل تعليمية كما يلي:

- ٣٠ معلما/معلمة بالمرحلة الابتدائية، أي بنسبة قدرها ٠ ، ٢٠ ٪.
- ٥٦ معلما/معلمة بالمرحلة المتوسطة، أي بنسبة قدرها ٥ ، ٣٨ ٪ .
- ٥٩ معلما/معلمة بالمرحلة الثانوية، أي بنسبة قدرها ٥ ، ٤١ ٪.

جدول رقم ٢. ثقافة معلمي/معلمات العلوم في الحاسوب والإنترنت

المتغيرات	مستوى المتغير	العدد	النسبة	القيم الناقصة
استخدام الحاسوب	استخدمه باستمرار	٤٠	٣١,٠	
بشكل عام	استخدمه أحيانا	٥٠	٣٨,٨	١٦
	لا استخدمه أبدا	٣٩	٣٠,٢	
دراسة مقررات حاسوبية	تعلم دمج الحاسوب في	٧	٥,٢	
	المقررات الأخرى			١١
	درس أكثر من مقرر	٢٤	١٧,٩	
	درس مقررا	٣٤	٢٥,٤	
	لم يدرس	٦٩	٥١,٥	
الدورات الحاسوبية	أخذ دورة	٣٨	٢٧,١	٥
	لم يأخذ دورة	١٠٢	٧٢,٩	
تصفح الإنترنت	تصفح الإنترنت	٣٤	٣٢,١	٣٩
	لم يتصفح الإنترنت	٧٢	٦٧,٩	
أعتقاد أن الحاسوب	أعتقد بدرجة كبيرة	٥٨	٦١,١	٥٠
سيغير طريقة التدريس	أعتقد بدرجة متوسطة	٣٢	٣٣,٧	
	لا أعتقد	٥	٥,٣	

يظهر من جدول رقم ٢ التكرارات والنسب المئوية لخمسة من المتغيرات وهي :

١- استخدام الحاسوب بشكل عام.

٢- دراسة مقررات حاسوبية قبل الخدمة.

٣- الالتحاق بدورات حاسوبية خلال العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م.

٤- تصفح الإنترنت.

٥- مدى اعتقاد معلمي العلوم بأن الحاسوب سيغير طرائق تدريسهم.

يتبين من جدول رقم ٢ أنه على الرغم من أن أكثر من نصف العينة (٥١.٥٪) لم يدرسوا مقررا حاسوبيا على الإطلاق في مرحلة ما قبل الخدمة، فإن نسبة المعلمين/المعلمات الذين يستخدمون الحاسوب، أحيانا أو دائما، تبلغ أكثر من الثلثين (٦٩.٨٪)، أي أن هناك نسبة تبلغ ١٨.٣ من مجموع أفراد العينة (الفرق بين النسبتين) قد تعلموا مهارات الحاسوب بعد التخرج، سواء عن طريق الالتحاق بدورات حاسوبية، أو عن طريق التعلم الذاتي، وهذا مؤشر يدل على رغبة معلمي/ومعلمات العلوم بدولة الكويت في تطوير أنفسهم مهنيا في مجال الحاسوب وتطبيقاته.

كما يتبين من جدول رقم ٢ أن أكثر من ربع أفراد العينة (٢٧.١٪) التحقوا بدورة حاسوبية خلال العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م، وهذه نسبة جيدة تدل على حرص وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت على تطوير منسوبيها مهنيا في مجال المعلوماتية، كما تدل على رغبة معلمي/معلمات العلوم في تحديث معلوماتهم في مجال الحاسوب وتطبيقاته.

كما يتبين من جدول رقم ٢ أن نسبة معلمي/معلمات العلوم الذين تصفحوا الإنترنت ولو لمرة واحدة، خلال العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م، بلغت ٣٢.١٪ من مجموع أفراد العينة، ويمكن إرجاع تدني هذه النسبة إلى أن هناك ٣٠.٢٪ من أفراد العينة

لا يستخدمون الحاسوب على الإطلاق، بالإضافة إلى حداثة دخول خدمة الإنترنت إلى دولة الكويت.

أما نسبة الذين يعتقدون أن الحاسوب سيغير طريقة تدريسهم، سواء بدرجة كبيرة أو متوسطة، فقد بلغت ٩٤,٧٪. وهذه النسبة العالية جدا تدل على وجود اتجاهات إيجابية عند معلمي/معلمات العلوم بدولة الكويت نحو إمكانية تغيير الحاسوب لطرائق التدريس لديهم، ومن المعلوم أن الاتجاهات الإيجابية تساهم في إحداث التغيير المرغوب، كما أشار بذلك علي [٢٥].

أما فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة فإنه سيتم عرضها على النحو التالي:

(١) **إجابة السؤال الأول** الذي ينص على "ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، بالحاسوب وبرامجه؟"

يظهر الجدول رقم ٣ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه، ويظهر من الجدول أن المهارات/البرامج قد صنفت إلى أربعة أصناف وفقا لمتوسط كل مهارة /برنامج وذلك كما هو مبين أدناه.

أولا: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ٢.٥٠ و ٣,٠٠ من أربعة وهي مهارات تشغيل الحاسوب ومهارات إدارة الملفات.

ثانيا: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ٢.٠٠ و ٢.٤٩ من أربعة وهي برامج معالجة النصوص وبرامج الرسوم، واستخدام أساليب التعليم بواسطة الحاسوب.

جدول رقم ٣ . التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لمستوى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم،بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه

نوع المهارة	المستوى الرابع معرفة متقدمة		المستوى الثالث معرفة جيدة		المستوى الثاني معرفة بسيطة		المستوى الأول انعدام المعرفة		المتوسط
	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	
تشغيل الحاسوب	٣١	٢٣,٨	٤٥	٣٤,٦	٢٤	١٨,٥	٣٠	٢٣,١	٢,٥٩
إدارة الملفات	٣١	٢٤,٤	٣٤	٢٦,٨	٣٠	٢٣,٦	٣٢	٢٥,٢	٢,٥٠
معالج النصوص	٢٠	١٥,٦	٥٣	٤١,٤	١٣	١٠,٢	٤٢	٣٢,٨	٢,٤
برامج الرسوم	١٣	١٠,٢	٣٤	٢٦,٦	٣٥	٢٧,٣	٤٦	٣٥,٩	٢,١١
استخدام أساليب التعليم بواسطة الحاسوب	٢١	١٦,٩	٢٣	١٨,٥	١٦	١٢,٩	٦٤	٥١,٦	٢,٠٠
برامج الحاسوب التعليمية	١١	٨,٩	٩	٧,٣	٥٩	٤٨,٠	٤٤	٣٥,٨	١,٨٩
قواعد البيانات	٧	٥,٦	١٨	١٤,٤	٣٨	٣٠,٤	٦٢	٤٩,٦	١,٧٦
الجداول الإلكترونية	٦	٤,٨	١٧	١٣,٥	٤٣	٣٤,١	٦٠	٤٧,٦	١,٧٥
الموسوعات الإلكترونية	٣	٢,٤	١٥	١١,٨	٣٦	٢٨,٣	٧٣	٥٧,٥	١,٥٩
إمكانية تغيير طريقة التدريس	٦	٦,٣	٨	٤٨,	٢١	٢٢,١	٦٠	٦٣,٢	١,٥٨
استخدام الحاسوب في التقويم	٦	٧٤,	٥	٣,٩	٢١	١٦,٥	٩٥	٧٤,٨	١,٣٩

ثالثا: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ١.٧٥ و ١.٩٩ من أربعة ، وهي برامج الحاسوب التعليمية وبرامج قواعد البيانات ، وبرامج الجداول الإلكترونية.

رابعا: المهارات/البرامج التي تتراوح متوسطاتها بين ١.٢٥ و ١.٧٤ من أربعة، وهي الموسوعات الإلكترونية، وإمكانية تغيير طريقة التدريس، واستخدام الحاسوب في التقويم.

يلاحظ أن مجال كل صنف من هذه الأصناف الأربعة يحدد بنصف نقطة (٠.٥)، ما عدا المهارات/البرامج الواقعة في الصنف الثالث، فإن مجالها يبلغ ربع نقطة (٠.٢٥) فقط، وذلك بهدف توزيع المهارات/البرامج على الأصناف بدرجة متساوية قدر الإمكان.

يتبين من هذه التصنيفات أن أكثر المهارات/ البرامج التي يجيد معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، معرفتها والتعامل معها هي برامج التشغيل مثل برامج النوافذ Windows (تشغيل الحاسوب وإدارة الملفات)، ثم يلي ذلك في المرتبة برامج معالجة النصوص وبرامج الرسوم. أما برامج الحاسوب التعليمية، وبرامج قواعد البيانات، وبرامج الجداول الإلكترونية، فتأتي في المرتبة الثالثة، في حين يأتي استخدام الموسوعات الإلكترونية، واستخدام الحاسوب في التقويم في المرتبة الأخيرة.

يمكن إرجاع سبب قلة معرفة المعلمين/المعلمات بالموسوعات الالكترونية وبرامج الحاسوب التعليمية إلى ندرة توافرها باللغة العربية، أو جهل المعلمين/المعلمات بأهميتها أو عدم اطلاعهم عليها، أو عدم جودة الموسوعات الالكترونية وبرامج الحاسوب التعليمية التي تخدم مقررات العلوم. كما يمكن إرجاع قلة استخدام المعلمين/المعلمات لبرامج قواعد البيانات وبرامج الجداول الإلكترونية إلى عدم دراستهم لها في مرحلة التعليم الجامعي، بالإضافة إلي عدم اطلاعهم على فوائدها ومزاياها في شتى المجالات، وبالذات في مجال تدريس العلوم.

(٢) **إجابة السؤال الثاني** الذي ينص على "ما كثافة استخدام معلمي ومعلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم؟"

جدول رقم ٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لكثافة استخدام معلمي/ معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم

نوع التطبيق	في جميع الحصص (٧)		مرة في الأسبوع (٦)		مرة في الشهر (٥)		مرة في الفصل (٤)		مرة في السنة (٣)		لا استخدمه أبدا (٢)		غير قابل للتطبيق (١)		المتوسط
	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	التكرارات	٪	
الحاسوب بشكل عام	١٧	١٣,٧	٤	٣,٢	٥	٤,٠	١٠	٨,٠	٥	٤,٠	٦٦	٥٣,٢	١٧	١٣,٧	٣,٠٠
برامج الرسوم	١٣	١١,٢	٣	٢,٦	٧	٦,٠	١٠	٨,٦	٦	٥,٢	٦١	٥٢,٦	١٦	١٣,٨	٢,٩٣
برامج معالجة النصوص	١٢	١٠,٣	٥	٤,٣	٨	٦,٩	٦	٥,٢	١	٠,١	٦٦	٥٦,٩	١٨	١٥,٥	٢,٨٥
برامج العروض وإعداد الشرائح مثل PowerPoint	٣	٢,٦	٣	٢,٦	٧	٦,١	١٠	٨,٧	٥	٤,٣	٧٠	٦٠,٩	١٧	١٤,٨	٢,٤٩
برامج الجداول الإلكترونية	٦	٥,٢	٢	١,٧	٥	٤,٣	٥	٤,٣	٢	١,٧	٧١	٦١,٢	٢٥	٢١,٦	٢,٣٤
البرامج التعليمية من نوع التدريب و التمرين drill and practice	٣	٢,٦	٥	٤,٣	٤	٣,٥	٢	١,٧	٢	١,٧	٨٠	٦٩,٦	١٩	١٦,٥	٢,٣٠
برامج قواعد البيانات	٤	٣,٤	٣	٢,٦	٤	٣,٤	٤	٣,٤	١	٠,٩	٧٧	٦٦,٤	٢٣	١٩,٨	٢,٢٦
البرامج الإحصائية	٢	١,٨	٢	١,٨	٤	٣,٦	٦	٥,٤	٢	١,٨	٧٦	٦٧,٩	٢٠	١٧,٩	٢,٢١
البرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي tutorial	١	٠,٩	٢	١,٧	٤	٣,٥	٥	٤,٣	٢	١,٧	٧٩	٦٨,٧	٢٢	١٩,١	٢,١٣
الموسوعات العلمية الإلكترونية	٠٠	٠٠,٠	٣	٢,٧	٤	٣,٥	٣	٢,٧	٣	٢,٧	٨٠	٧٠,٨	٢٠	١٧,٧	٢,١٢

يظهر جدول رقم ٤ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكثافة استخدام معلمي العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب وبرامجه في تدريسهم مقررات العلوم. ويظهر من الجدول أن كثافة الاستخدام قد صنفت إلى ثلاثة أصناف وفقا لمتوسط كثافة استخدام كل برنامج وذلك كما هو مبين أدناه.

أولا: البرامج التي تتراوح متوسطات كثافة استخدامها بين ٢.٧٥ و ٣.٠٠ من سبعة، وهي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص.

ثانيا: البرامج التي تتراوح متوسطات كثافة استخدامها بين ٢.٢٥ و ٢.٤٩ من سبعة، وهي برامج العروض وإعداد الشرائح، برامج الجداول الإلكترونية، و البرامج التعليمية من نوع التدريب والتمرين drill and practice، وبرامج قواعد البيانات.

ثالثا: البرامج التي تتراوح متوسطات كثافة استخدامها بين ٢.٠٠ و ٢.٢٤ من سبعة، وهي البرامج الإحصائية، البرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي، والموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations.

يتبين من هذه التصنيفات أن أكثر البرامج التي يستخدمها معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، في تدريسهم لمقررات العلوم هي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص، ثم يلي ذلك في كثافة الاستخدام برامج العروض وإعداد الشرائح، وبرامج الجداول الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع التدريب والتمرين drill and practice، وبرامج قواعد البيانات، في حين تأتي البرامج الإحصائية، والبرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي، والموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations في المرتبة الأخيرة.

يلاحظ من الجدول رقم ٣ و رقم ٤ أنه، على الرغم من أن متوسط معرفة معلمي/ معلمات العلوم ببرامج معالجة النصوص أكبر من معرفتهم ببرامج الرسوم (٢.٤ و ٢.١١ من أربعة على التوالي) إلا أن متوسط كثافة استخدامهم لبرامج الرسوم

في دروس العلوم اكبر من متوسط استخدامهم لبرامج معالجات النصوص (٢,٩٣ و ٢,٨٥ من سبعة على التوالي) ويمكن عزو هذا إلى أن رغبة التلاميذ في الرسم تفوق رغبتهم في الكتابة.

على الرغم من أهمية البرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations، والموسوعات العلمية الإلكترونية في دروس العلوم، فإننا نجد أنهما أقل البرامج استخداما في دروس العلوم، حيث إن متوسطات كثافة استخدامهما تأتي في أسفل القائمة، وقد يعزى هذا إلى قلة معرفة المعلمين/المعلمات بالموسوعات الإلكترونية وبرامج النمذجة والمحاكاة simulations، أو إلى ندرة توافرها باللغة العربية، أو جهل المعلمين/المعلمات بأهميتها أو عدم اطلاعهم عليها، أو عدم جودة الموسوعات الإلكترونية وبرامج النمذجة والمحاكاة simulations التي تخدم مقررات العلوم. أو عدم معرفة المعلمين/المعلمات بكيفية دمجهما في دروس العلوم.

كما يلاحظ من جدول رقم ٤، أن أكثر برامج الحاسوب التعليمية استخداما في دروس العلوم هي برامج التمرين والتدريب drill and practice، ويليها برامج التعليم الخصوصي tutorial، ومن ثم برامج النمذجة والمحاكاة simulation. وهذا الترتيب ليس هو الأمثل، وإنما العكس هو الصحيح حيث أشار واجير Wager وآخرون [٢٦] إلى أن أولوية استخدامات برامج الحاسوب التعليمية في دروس العلوم ينبغي ان تكون لبرامج النمذجة والمحاكاة ثم لبرامج التعليم الخصوصي، وأخيرا لبرامج التدريب والتمرين.

(٣) **إجابة السؤال الثالث** الذي ينص على "ما مدى استخدام التلاميذ، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم، وما أغراض استخدامهم له في دروس العلوم؟"

يلاحظ من الجدولين رقم ٥ ورقم ٦ أن نسبة التلاميذ الذين يستخدمون الحاسوب في دروس العلوم تبلغ فقط ١٥.٥٪، وان أغراض الاستخدام قد صنفت إلى ثلاثة أصناف وفقا للنسبة المئوية لاستخدام كل غرض وذلك كما هو مبين أدناه.

أولا : الأغراض التي تتراوح نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لأجلها بين ٦.٠ ٪ و ٩.٠ ٪، وهذه تشمل على غرضين وهما ١ - كتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها و ٢ - إجراء العمليات الحسابية.

ثانيا : الأغراض التي تتراوح نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لأجلها بين ٣.٠ ٪ و ٥.٩٩ ٪، وهذه تشمل ستة أغراض وهي: ١- دعم التعلم الفردي، ٢- تنظيم المعلومات وحفظها، ٣ - جمع البيانات، ٤- نشر نتائج البحوث التي يتم التوصل إليها، ٥- عرض البيانات والمعلومات رسوميا عبر استخدام المخططات الانسيابية، والرسوم البيانية، و ٦- تعزيز مهارات البحث العلمي.

ثالثا : الأغراض التي تتراوح نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لأجلها بين ٠.١ ٪ و ٢.٩٩ ٪، وهذه تشمل على ستة أغراض وهي: ١- إجراء القياسات، ٢- عرض نتائج البحوث التي يتم الحصول عليها، ٣ - التعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات الغير متوافرة في معامل العلوم، ٤ - التعويض عن النقص الحاصل في المواد المخبرية مثل الأحماض والقواعد والمركبات الكيميائية وغيرها، ٥ - معالجة وتحليل وتفسير البيانات، و ٦ - عمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية لاستخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم

نوع الاستخدام	يستخدم		لا يستخدم	
	التكرارات	٪	التكرارات	٪
استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم بشكل عام	١٥	١٥.٥	٨١	٨٤.٥

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية لأغراض استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم

كيفية الاستخدام	يستخدم		لا يستخدم	
	التكرارات	٪	التكرارات	٪
لكتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها	١١	٧,٦	١٣٤	٩٢,٤
لإجراء العمليات الحسابية	٩	٦,٦	١٣٦	٩٣,٤
لدعم التعلم الفردي	٨	٥,٥	١٣٧	٩٥,٥
لتنظيم المعلومات وحفظها	٧	٤,٨	١٣٨	٩٥,٢
لجمع البيانات	٦	٤,١	١٣٩	٩٥,٩
لنشر نتائج البحوث التي يتم التوصل إليها	٦	٤,١	١٣٩	٩٥,٩
لعرض البيانات والمعلومات رسوميا عبر استخدام المخططات الانسيابية والرسوم البيانية	٦	٤,١	١٣٩	٩٥,٩
لتعزيز مهارات البحث العلمي	٥	٣,٤	١٤٠	٩٦,٦
لإجراء القياسات	٤	٢,٨	١٤١	٩٧,٢
لعرض نتائج البحوث التي يتم الحصول عليها	٤	٢,٨	١٤١	٩٧,٢
للتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات الغير متوافرة في معامل العلوم	٤	٢,٨	١٤١	٩٧,٢
للتعويض عن النقص الحاصل في المواد المخبرية مثل الأحماض و القواعد والمركبات الكيميائية وغيرها	٣	٢,١	١٤٢	٩٧,٩
لمعالجة وتحليل وتفسير البيانات	٣	٢,١	١٤٢	٩٧,٩
لعمل نماذج أو محاكاة simulations or models للتجارب العلمية	٢	١,٤	١٤٣	٩٨,٦

يتبين من هذه التصنيفات أن أكثر الأغراض التي يستخدم التلاميذ الحاسوب لأجلها عبارة عن أغراض عامة، وليست خاصة بدروس العلوم، فالحاسوب يمكن استخدامه في كثير من المواد لأجل كتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها، ولإجراء العمليات الحسابية. في حين نجد أن الأغراض الخاصة باستخدامات الحاسوب في دروس

العلوم في المقام الأول مثل أخذ القياسات ، والتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات والمواد المخبرية الغير متوافرة في معامل العلوم ، ومعالجة وتحليل وتفسير البيانات ، وعمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية تأتي في آخر القائمة ، فمثلا نجد أن نسبة استخدام التلاميذ للحاسوب لعمل نمذجة ومحاكاة للتجارب العلمية هي اقل الأغراض استخداما ، حيث إن هذه النسبة لا تتجاوز ١،٤ ٪ من الاستخدامات.

يمكن إرجاع تدني نسب استخدامات التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم ، بالذات لأغراض الاستخدامات التي تخدم مادة العلوم بالدرجة الأولى ، إلى قلة عدد معلمي/معلمات العلوم الذين تعلموا كيفية دمج استخدامات الحاسوب في دروس العلوم ، حيث ان هذه النسبة لا تتجاوز ٥،٢ ٪ وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٢ .

(٤) **إجابة السؤال الرابع** الذي ينص على " هل يوجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق بما يلي : أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام ، و ب) دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية ، و جـ) استخدامهم للحاسوب في دروس العلوم و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم."

يتبين من الجدولين رقم ٧ ورقم ٨ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا ، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق بـ ١ - استخدامهم للحاسوب بشكل عام ، و ٢ - دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية ، ويمكن تعليل هذا بأن نظام التعليم الجامعي لكلي الجنسين واحد ، حيث إن معلمات العلوم يدرسن نفس ما يدرسه معلمو العلوم في مرحلة ما قبل الخدمة.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم واستخدام الحاسوب بشكل عام

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعلمون	٥٥	١.٩٦	٠.٧٧	-٠.٣٥٨	٠.٧٢١
المعلمات	٧٢	٢.٠١	٠.٨٠		

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم ودراسة مقررات حاسوبية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعلمون	٥٤	١.٨٠	٠.٩٦	٠.١٦٤	٠.٨٧٠
المعلمات	٧٨	١.٧٧	٠.٩١		

بالنظر إلى جدول رقم ٩ نجد أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ ، وهذا يدل على وجود فروق بين المعلمين والمعلمات فيما يتعلق باستخدامهم للحاسوب في دروس العلوم ، وذلك لصالح المعلمين. ويمكن تعليل هذا بكثرة مشاغل المعلمة مقارنة بمشاغل المعلم ، فالمرأة في المجتمع الكويتي مسؤولة عن شؤون منزلها وتربية أطفالها ، فلا تجد متسعا من الوقت لتحضير وإعداد دروس يتم فيها دمج الحاسوب في مادة العلوم.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم واستخدام الحاسوب في التدريس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعلمون	٤٩	٣.٤٩	٢.٠٧	٢.١٧٦	٠.٠٣٦
المعلمات	٧٣	٢.٧١	١.٨٤		

كما يتبين من جدول رقم ١٠ أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق باستخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين جنس المعلم واستخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعلمون	٣٩	٠.٢٦	٠.٥٠	١.٧٩٤	٠.٧٦
المعلمات	٥٦	٠.١١	٠.٣١		

(٥) **إجابة السؤال الخامس** الذي ينص على" هل يوجد فروق بين معلمي/معلمات العلوم في مراحل التعليم الثلاث فيما يتعلق بما يلي: أ) معرفتهم بمهارات الحاسوب وبرامجه، ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟"

يتضح من الجداول ذات الأرقام ١١ و ١٢و ١٣ أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا. مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المراحل التعليمية الثلاث فيما يتعلق بـ ١- معرفة معلمي/معلمات العلوم بالحاسوب، ٢- استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريس العلوم، و ٣- استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم. ويمكن تعليل هذا بأن مقررات الحاسوب التي تدرس في برامج إعداد معلمي ومعلمات العلوم قبل الخدمة واحدة أو متقاربة لجميع المراحل التعليمية الثلاث.

جدول رقم ١١. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين المراحل الدراسية ومعرفة معلمي/معلمات العلوم بالحاسوب

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٠,٤٧٢	٠,٢٣٦	٠,١٩٣	٠,٨٢٥
داخل المجموعات	١١٤	٠,٦٤٧	٠,٢٢٥		
المجموع	١١٦	١٤٠,١٢٠			

جدول رقم ١٢. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين المراحل الدراسية واستخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريس العلوم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٨,٨٨١	٩,٤٤١	٢,٦١١	٠,٠٧٨
داخل المجموعات	١١٠	٣٩٧,٦٨٥	٣,٦١٥		
المجموع	١١٢	٤١٦,٤٦٦			

جدول رقم ١٣. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين المراحل الدراسية واستخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٠,٧٣٨	٠,٣٦٩	٢,١٩١	٠,١١٨
داخل المجموعات	٩٠	١٥,١٥٥	٠,١٦٨		
المجموع	٩٢	١٥,٨٩٢			

(٦) إجابة **السؤال السادس** الذي ينص على" ما أثر دراسة معلمي ومعلمات العلوم لمقررات حاسوبية على ما يلي : أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، و ب) استخدامهم للحاسوب في تدريس العلوم، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟"

يتضح من جدول رقم ١٤ أن قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق في استخدام معلمي /معلمات العلوم للحاسوب بشكل عام بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا ، والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا ، والذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي ، والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى. وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe procedure للكشف على مصدر تلك الفروق تبين ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠,٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠,٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠,٠١ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائيا ، عند مستوى ٠,٠٥ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى.

مما سبق يتبين أثر دراسة أكثر من مقرر حاسوبي على مستوى استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب بشكل عام، وعليه يمكننا القول بأن دراسة معلمي/معلمات العلوم لمقرر حاسوبي واحد قبل الخدمة غير كاف لحثهم على استخدام الحاسوب بشكل عام، وعليه فإنه ينبغي أن يراعى في برامج إعداد المعلم في المرحلة الجامعية أن يدرس الطالب المعلم مقررين حاسوبيين أو أكثر.

جدول رقم ١٤ . نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقرر/مقررات حاسوبية واستخدام الحاسوب بشكل عام

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٤,١٥٦	٤,٧١٩	٩,٠٠٨	٠,٠١
داخل المجموعات	١١٨	٦١,٨١١	٠,٥٢٤		
المجموع	١٢١	٧٥,٩٦٧			

جدول رقم ١٥. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقرر/مقررات حاسوبية واستخدام الحاسوب في تدريس العلوم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٢٨,٧٠١	٤٢,٩٠٠	١٥,٤٨٩	٠,٠١
داخل المجموعات	١١٦	٣٢١,٢٩٩	٢,٧٠٠		
المجموع	١١٩	٤٥٠,٠٠			

كما يتضح من جدول رقم ١٥ أن قيمة (ف) دالة إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا، والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا، والذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي. والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe procedure للكشف على مصدر تلك الفروق تبين ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي.

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- توجد فروق دالة إحصائيا، عند مستوى ٠.٠١ ، بين الذين درسوا دمج الحاسوب مع المقررات الأخرى والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط. وذلك لصالح الذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا فقط.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

كما يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق في استخدام التلاميذ للحاسوب في دروس العلوم بين معلميهم/معلماتهم الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا، والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحدا، والذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي، والذين درسوا دمج الحاسوب في المقررات الأخرى.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبار (ف) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقرر/مقررات حاسوبية واستخدام تلاميذهم الحاسوب في دروس العلوم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١.٢٥٤	٠.٤١٨	٢.٥٨٧	٠.٥٨
داخل المجموعات	٩١	١٤.٧٠٤	٠.١٦٢		
المجموع	٩٤	١٥.٩٥٨			

(٧) **إجابة السؤال السابع** الذي ينص على" هل يوجد ارتباط دال بين المتغيرات الآتية: أ) دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية، و ب) معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه، و جـ) استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم، و د) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم؟

جدول رقم ١٧. درجة الارتباط بين أربعة من المتغيرات

		دراسة مقررات حاسوبية	المعرفة الحاسوبية	استخدام الحاسوب في التعليم	استخدام التلاميذ للحاسوب
دراسة مقررات حاسوبية	درجة الارتباط	١.٠٠	*٠.٤١١	*٠.٥١٠	٠.١٣٢
	الدلالة		٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.١٠١
	العدد	١٣٤	١٢١	١٢٠	٩٥
المعرفة الحاسوبية	درجة الارتباط	*٠.٤١١	١.٠٠	*٠.٤٩١	*٠.٣٣٦
	الدلالة	٠.٠٠		٠.٠٠	٠.٠٠١
	العدد	١٢١	١٣٠	١١٧	٨٩
استخدام الحاسوب في التعليم	درجة الارتباط	*٠.٥١٠	*٠.٤٩١	١.٠٠	٠.٣٥٨

تابع جدول رقم ١٧

		دراسة مقررات حاسوبية	المعرفة الحاسوبية	استخدام الحاسوب في التعليم	استخدام التلاميذ للحاسوب
	الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠
	العدد	١٢٠	١١٧	١٢٤	٩٠
استخدام التلاميذ للحاسوب	درجة الارتباط	٠,١٣٢	*٠,٣٣٦	*٠,٣٥٨	١,٠٠٠
	الدلالة	٠,١٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العدد	٩٥	٨٩	٩٠	٩٧

* تدل على وجود ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥ .

يلاحظ من جدول رقم ١٧ أنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين عدد من المتغيرات وذلك كما هو مبين أدناه:

أولا: يوجد ارتباط دال إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١، بين دراسة مقررات حاسوبية وبين كل من: ١- معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه، و ٢- استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم.

ثانيا: يوجد ارتباط دال إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١، بين معرفة المعلمين/المعلمات بالحاسوب وبرامجه وبين كل من: ١- استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم، و ٢- استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم، و٣- دراسة مقررات حاسوبية.

ثالثا: يوجد ارتباط دال إحصائيا، عند مستوى ٠,٠١، بين استخدام المعلمين/المعلمات للحاسوب في تدريس العلوم وبين استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

نستنتج مما سبق بأن دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية له أثر إيجابي على معرفتهم بالحاسوب وبرامجه، وعلى استخدامهم للحاسوب وبرامجه في دروس العلوم. كما أن استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في التدريس له أثر إيجابي على استخدام تلاميذهم للحاسوب وبرامجه في دروس العلوم.

الخلاصة

نظرا لعدم توافر بيانات إحصائية دقيقة حول مدى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم، بدولة الكويت، للحاسوب في دروس العلوم، فقد هدفت هذه الدراسة المسحية إلي المساهمة في توفير بيانات إحصائية دقيقة بهذا الخصوص، كما هدفت إلى إبراز مزايا برمجيات الحاسوب التطبيقية/الإنتاجية التي يمكن للمعلم/المعلمة الاستفادة منها في تدريس العلوم. هذا وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- إن أكثر المهارات/ البرامج التي يجيد معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، معرفتها والتعامل معها هي برامج التشغيل مثل برامج النوافذ Windows، وبرامج معالجة النصوص؛ أما اقل المهارات/ البرامج استخداما فهي الموسوعات الإلكترونية، والتقويم بواسطة الحاسوب.

٢- إن أكثر البرامج الحاسوبية التي يستخدمها معلمو/معلمات العلوم، بدولة الكويت، في تدريسهم لمقررات العلوم هي برامج الرسوم وبرامج معالجة النصوص؛ أما أقلها استخداما فهي الموسوعات العلمية الإلكترونية، والبرامج التعليمية من نوع النمذجة والمحاكاة simulations.

٣- يستخدم ١٥.٥ ٪ من تلاميذ الكويت الحاسوب في دروس العلوم لأغراض عديدة يأتي في مقدمتها كتابة النصوص وإجراء العمليات الحسابية. أما اقلها فهو

استخدام الحاسوب لمعالجة وتحليل وتفسير البيانات، ولعمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية.

٤- لا توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت فيما يتعلق ب أ) استخدامهم للحاسوب بشكل عام، و ب) دراستهم مقرر/مقررات حاسوبية، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٥- توجد فروق بين معلمي ومعلمات العلوم فيما يتعلق باستخدامهم للحاسوب في دروس العلوم، وذلك لصالح المعلمين.

٦- لا توجد فروق بين المراحل التعليمية الثلاث فيما يتعلق بـ: أ) معرفة معلمي/معلمات العلوم بالحاسوب، و ب) استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريس العلوم، و جـ) استخدام تلاميذهم للحاسوب في دروس العلوم.

٧- توجد فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم بين الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي أو الذين درسوا دمج الحاسوب في دروس العلوم، وبين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا، أو درسوا مقررا حاسوبيا واحد، وذلك لصالح الذين درسوا أكثر من مقرر حاسوبي أو الذين درسوا دمج الحاسوب في دروس العلوم.

٨- لا توجد فروق في استخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم بين الذين لم يدرسوا مقررا حاسوبيا والذين درسوا مقررا حاسوبيا واحد.

٩- هناك ارتباط دال إحصائيا بين دراسة معلمي/معلمات العلوم مقررات حاسوبية ومعرفتهم بالحاسوب وبرامجه من ناحية، واستخدامهم له في دروس العلوم من ناحية أخرى.

التوصيات

بعد الانتهاء من تحليل النتائج ومناقشتها، خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات كما يلي:

أولا : نظرا للمزايا العديدة والمهمة التي تساهم بها برمجيات الحاسوب الإنتاجية ، والبرمجيات التعليمية ، والموسوعات الإلكترونية في تحسين العملية التربوية ، فإنه يجب توفير هذه البرمجيات في جميع مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

ثانيا : عند استخدام الحاسوب في التعليم ، فإنه ينبغي على معلمي/معلمات العلوم التركيز على التطبيقات الخاصة باستخدامات الحاسوب في دروس العلوم مثل عمل نماذج ومحاكاة models or simulations للتجارب العلمية ، وأخذ القياسات ، والتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات والمواد المخبرية الغير متوافرة في معامل العلوم ، ومعالجة وتحليل وتفسير البيانات.

ثالثا : نتيجة للأثر الإيجابي لدراسة معلمي/معلمات العلوم أكثر من مقرر حاسوبي على استخدامهم للحاسوب في التدريس ، فإن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ينبغي أن تشتمل دراسة مقررين حاسوبيين أو أكثر.

رابعا : ينبغي أن تشتمل مقررات الحاسوب ، التي تدرس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، على شرح عملية دمج الحاسوب في المواد التعليمية المختلفة ، وبالذات في مادة العلوم ، وإعطاء أمثلة وتدريبات عملية على ذلك.

خامسا : ينبغي أن يتطرق مقرر طرق تدريس الحاسوب إلى استعراض ودمج عدد كاف من برمجيات الحاسوب التعليمية مع مادة العلوم والمواد الأخرى.

سادسا : نظرا لأهمية المتابعة في نجاح البحوث والدراسات العلمية . ونظرا للتطور المتجدد والمتسارع في مجال تقنية الحاسوب وملحقاته ، فإنه ينبغي على وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت القيام بإعادة عمل المسح الميداني الذي تم عمله في هذه الدراسة بشكل دوري ، وذلك بغرض تحديث المعلومات المتعلقة بمدى معرفة واستخدام معلمي/معلمات العلوم للحاسوب في تدريسهم.

سابعا: نظرا لأن فائدة الحاسوب في التعليم لا تقتصر على مادة بعينها، لذا فإنه ينبغي إجراء دراسات مسحية على غرار هذه الدراسة بهدف معرفة واقع استخدام الحاسوب في تعزيز العملية التربوية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت في المواد الأخرى كالرياضيات والمواد الاجتماعية والمواد الشرعية والعربية وغيرها.

ملحق رقم ١. أداة الدراسة

أولا: معلومات عامة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: ☐ ٢١-٢٥ ☐ ٢٦-٣٠ ☐ ٣١-٣٥ ☐ ٣٦-٤٠
☐ ٤١-٤٥ ☐ ٤٦-٥٠ ☐ ٥١-٥٥ ☐ ٥٦-٦٠

الجنسية:

المستوى التعليمي:

☐ دون البكالوريوس ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

الجهة التي تخرجت منها:

☐ معهد إعداد المعلمين ☐ الكلية المتوسطة ☐ مركز العلوم والرياضيات ☐ كلية المعلمين
☐ كلية التربية ☐ كلية العلوم ☐ غير ذلك (حدد)

التخصص : ☐ علوم ☐ غير ذلك (حدد):

سنة التخرج:

عدد السنوات التي قضيتها في التدريس:

☐ ١-٥ ☐ ٦-١٠ ☐ ١١-١٥ ☐ ١٦-٢٠ ☐ ٢١-٢٥ ☐ أكثر من ٢٥ سنة

عدد السنوات التي قضيتها في تدريس العلوم :

☐ ١-٥ ☐ ٦-١٠ ☐ ١١-١٥ ☐ ١٦-٢٠ ☐ ٢١-٢٥ ☐ أكثر من ٢٥ سنة

المرحلة الدراسية التي تقوم بالتدريس بها:

☐ الابتدائية ☐ المتوسطة ☐ الثانوية

الصف الذي تقوم بتدريسه :

☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع ☐ الخامس ☐ السادس

المادة أو المواد التي تقوم بتدريسها:

☐ العلوم ☐ الأحياء ☐ الكيمياء ☐ الفيزياء ☐ الجيولوجيا

عدد الحصص التي تقوم بتدريسها في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢١/٢٠ هـ: حصة

عدد الفصول التي تقوم بتدريسها: فصل

متوسط عدد الطلاب في كل فصل: طالب

مجموع عدد الطلاب الذين تقوم بتدريسهم هذا الفصل: طالب

هل تستخدم الحاسوب؟

☐ أستخدمه باستمرار ☐ أستخدمه أحيانا ☐ لا أستخدمه

إذا كنت تستخدم الحاسوب فكيف اكتسبت مهاراته؟:

☐ اكتسبت مهارات الحاسوب من خلال المقرر/ المقررات التي درستها.

☐ اكتسبت مهارات الحاسوب من خلال الدورات الدراسية التي التحقت بها.

☐ اكتسبت مهارات الحاسوب بجهودي الذاتية.

هل دَرَستَ مقررات في مجال الحاسوب؟

□ لم أدرس أي مقرر في مجال الحاسوب على الإطلاق. □ درست مقررا واحدا فقط في مجال الحاسوب.

□ درست أكثر من مقرر في مجال الحاسوب. □ بالإضافة إلى دراستي لأكثر من مقرر في مجال الحاسوب، فإني درست كيف يمكن دمج الحاسوب مع المناهج التعليمية، وبالذات مع مناهج العلوم.

خلال العام الماضي، من بداية العام الدارسي ١٤٢٠/١٩هـ إلى بداية العام الدراسي ١٤٢١/٢٠هـ ، هل زاولت أي نشاط شخصي يتعلق باستخدام الحاسوب؟

١- عملت محاولة شخصية، جربت فيها إمكانية استخدام الحاسوب في تدريسي للطلاب. □ نعم □ لا

٢- قمت بقراءة كتب ومجلات في مجال الحاسوب. □ نعم □ لا

٣- قمت بتصفح الإنترنت والاستفادة مما فيها في مجال التربية والتعليم. □ نعم □ لا

٤- قمت بأنشطة شخصية أخرى ذات صله بتطوري المهني في مجال الحاسوب، حدد ذلك:

خلال العام الماضي، من بداية العام الدارسي ١٤٢٠/١٩هـ إلى بداية العام الدراسي ١٤٢١/٢٠هـ ، هل التحقت بدورة/دورات تدريبية في مجال الحاسوب؟

□ نعم □ لا

في حالة الإجابة بنعم

كم عدد الدورات؟ □ واحدة □ اثنتان □ أكثر من اثنتين

كم مدة كل دورة؟ □ أقل من أسبوع □ أسبوع □ أسبوعان □ شهر □ فصل دراسي □ سنة دراسية

إلى أي درجة تعتقد أن الحاسوب سيغير الطريقة التي تدرس بها محتوى مقرر العلوم؟

□ بدرجة كبيرة □ بدرجة متوسطة □ لا أعتقد أنها ستغير طريقة تدريسي على الإطلاق

ثانيا: استبانة استخدام الحاسوب لتعزيز العملية التربوية

فيما يلي عدد من مهارات الحاسوب، مصنفة إلى أربعة مستويات، اختر المستوى الذي ترى أنه موجود لديك (المستوى الأول أو المستوى الثاني أو المستوى الثالث أو المستوى الرابع) وسجل رقمه في خانة "**مستوى المهارة لديك**" الموجودة في يسار الجدول

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
تشغيل الحاسوب	لا أستخدم الحاسوب.	أستخدم الحاسوب لتشغيل برامج قليلة، ولكن لا أستخدمه إلا نادرا، بالإضافة إلى أني أشعر بالخوف من حصول ضرر لجهاز الحاسوب أو برامجه عند استخدامه.	أستطيع توصيل أجزاء الحاسوب المختلفة (الفارة، والشاشة، ولوحة المفاتيح وغيرها)، كما أستطيع تحميل البرامج على الحاسوب، والطباعة عليه، ولدي معرفة كافية بنظام التشغيل Windows .	أستطيع فتح برنامجين والعمل عليهما في وقت واحد، كما أستطيع تغيير إعدادات الحاسوب لتناسب احتياجاتي. ولدي ثقة في قدرتي على تعليم الآخرين مهارات الحاسوب.	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
إدارة الملفات	لا أعرف كيف أحفظ save الوثائق التي أقوم بإنشائها.	أستطيع حفظ الوثائق التي أقوم بإنشائها، ولكن لا أستطيع تحديد المكان الذي تم حفظها فيه، كما لا أستطيع عمل نسخة احتياطية backup copy للوثائق والملفات التي أحفظها.	لدي معرفة جيدة بطريقة تنظيم الملفات والوثائق التي أقوم بحفظها، كما أستطيع تحديد مواقعها على القرص الصلب بسرعة، بالإضافة إلى أن لدي قدرة على عمل نسخ احتياطية لملفاتي.	أقوم بشكل منتظم بإعادة ترتيب محتويات القرص الصلب من أدلة وملفات. كما أستبعد البرامج والأدلة والملفات التي لم يعد لها حاجة، من القرص الصلب، بهدف توفير مساحة أكبر.	
أستخدم معالجة النصوص	لا أستخدم أي برنامج من برامج معالجة النصوص، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	أستخدم أحيانا أحد برامج معالجة النصوص لعمل وثيقة بسيطة، ومع ذلك فإني أرى أنه من الأسهل بالنسبة لي أن أقوم بكتابة ما أريد بيدي بدلا من طباعته بنفسي.	أستخدم معالجة النصوص تقريبا لطباعة جميع ما أحتاج إليه في عملي، مثل طباعة الاختبارات والمذكرات، والملاحظات والجداول والرسائل وغيرها. كما أستطيع إجراء تعديل وتنقيح لما أقوم بطباعته.	بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج معالجة النصوص، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب صياغة التقارير وطرق كتابتها وتنقيحها وإخراجها وطباعتها.	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
استخدام الجداول الإلكترونية	لا استخدام أي برنلمج من برامج الجداول الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الجداول الالكترونية، حيث إنه يمكنني إنشاء ورقة عمل أستطيع من خلالها إجراء عملية جمع بسيطة لمجموعة من الأعداد في صف أو عمود.	أستخدم برامج الجداول الإلكترونية بكثرة، حيث إن هذا النوع من البرامج يمكنني من التعامل مع الأرقام وإجراء الحسابات عليها بيسر وسهولة عبر إنشاء الصيغ الرياضية، والاستفادة من الدوال الكثيرة التي يحتويها البرنامج.	بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج الجداول الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب التعامل مع الأرقام، وإطلاعهم على طرق جديدة لإجراء العمليات الحسابية.	
استخدام قواعد البيانات	لا أستخدم أي برنامج من برامج قواعد البيانات، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج قواعد البيانات، فأنا أستطيع الحصول على معلومات من قواعد بيانات تم إعدادها من قبل غيري، كما أنه	استعمل برامج قواعد البيانات في استخداماتي الشخصية، فلدي القدرة على تصميم وإنشاء قاعدة بيانات جديدة، بالإضافة إلى قدرتي على البحث عن	بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج قواعد البيانات، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في التعامل مع البيانت بأنواعها	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
استخدام الجداول الإلكترونية	لا استخدام أي برنامج من برامج الجداول الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الجداول الالكترونية، حيث إنه يمكنني إنشاء ورقة عمل أستطيع من خلالها إجراء عملية جمع بسيطة لمجموعة من الأعداد في صف أو عمود.	أستخدم برامج الجداول الإلكترونية بكثرة، حيث إن هذا النوع من البرامج يمكنني من التعامل مع الأرقام وإجراء الحسابات عليها بيسر وسهولة عبر إنشاء الصيغ الرياضية، والاستفادة من الدوال الكثيرة التي يحتويها البرنامج.	بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج الجداول الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في أساليب التعامل مع الأرقام، وإطلاعهم على طرق جديدة لإجراء العمليات الحسابية.	
استخدام قواعد البيانات	لا أستخدم أي برنامج من برامج قواعد البيانات، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج قواعد البيانات، فأنا أستطيع الحصول على معلومات من قواعد بيانات تم إعدادها من قبل غيري، كما أنه	استعمل برامج قواعد البيانات في استخداماتي الشخصية، فلدي القدرة على تصميم وإنشاء قاعدة بيانات جديدة، بالإضافة إلى قدرتي على البحث عن	بالإضافة إلى استخدامي الفعال لبرامج قواعد البيانات، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في التعامل مع البيانت بأنواعها	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
		باستطاعتي إضافة بيانات أو حذفها من قاعدة البيانات.	بيانات محددة في قاعدة البيانات وفرزها وتصفيتها، وعمل استعلام لها وطباعة تقرير بذلك.	المختلفة من حيث إدخالها وحفظها والبحث عنها وفرزها وتصفيتها وتحليلها.	
استخدام الرسوم Graphics and Drawing uses	لا أستخدم أي برنامج من البرامج الرسومية أو التخطيطية ،ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذه النوع من البرامج.	أستطيع عمل رسوم بسيطة باستخدام بعض برامج الرسوم.	بالإضافة إلى قدرتي على استخدام البرامج الرسومية والتخطيطية بأسلوب فعال ومؤثر، فإني أستطيع إدراج رسوم وصور، سواء كانت جاهزة أو قمت بعملها، في وثائق برنامج معالجة النصوص ووثائق العروض التقديمية presentations، كما أنه بإمكاني تعديل الصور وتغيير أحجمها، ومواقعها في الوثيقة.	بالإضافة إلى استخدامي الفعال للبرامج الرسومية والتخطيطية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات في تنويع أساليب العرض وطرق الاتصال بالآخرين عبر إصدار نشرات جذابة، وتقارير علمية تشتمل على صور ورسوم تجذب الأنظار و تشد الانتباه.	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
استخدام الموسوعات العلمية الإلكترونية	لا أستخدم أي برنامج من برامج الموسوعات العلمية الإلكترونية، ولا أعرف شيئا عن فوائد ومزايا هذا النوع من البرامج.	لدي معرفة بسيطة بكيفية استخدام برامج الموسوعات العلمية الإلكترونية، حيث إنه بإمكاني استعراض هذه الموسوعات العلمية والبحث عن ملومات محددة فيها.	أستطيع تصميم وإنشاء موسوعة علمية إلكترونية تناسب احتياجاتي التدريسية، وتشتمل على العديد من الوسائط المتعددة multimedia، مثل اشتمالها على النصوص والصور والرسومات والأصوات ومقاطع الفيديو، وإمكانية التشعب.	بالإضافة إلى استخدامي الفعال للموسوعات العلمية الإلكترونية، فإني أستخدمها في تدريسي للطلاب بهدف إكسابهم مهارات البحث عن معلومات محددة في الموسوعات الإلكترونية. كما أقوم بتدريبهم على كيفية تصميم وإنشاء موسوعات علمية إلكترونية تناسب احتياجاتهم الشخصية.	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
تقويم عمل الطلاب	لا أستخدم الحاسوب في تقويم عمل الطلاب.	أعرف أن هناك طرقا لمتابعة مستوى الطلاب عبر استخدام الحاسوب، فأنا أحتفظ ببعض الأعمال التي عملها الطلاب على الحاسوب، كما أني أستخدم أحد برامج معالجة النصوص في كتابة تقارير عن مستوى الطلاب وبعض الملاحظات وإرسالها لأولياء أمورهم.	أستخدم أحد برامج الإدارة المدرسية electronic grade book بشكل فعال لمتابعة مستوى الطلاب، كما أني أحتفظ بالكثير من أعمال الطلاب على الحاسوب، بالإضافة إلى استخدامي لبرنامج الإدارة المدرسية أثناء اجتماعات أولياء الأمور.	أعتمد على الله ثم على الحاسوب بشكل كبير فيما يتعلق بمتابعة مدى تحقق الأهداف التربوية بالنسبة لكل طالب من طلابي، كما أستخدم تلك المعلومات لتحديد الواجبات التي تناسب مستوى كل طالب بصفة شخصية، واختيار أسلوب التدريس الذي يتناسب مع ميوله الشخصية.	
استخدام برامج الحاسوب التعليمية	لا أعرف شيئا عن برامج الحاسوب التعليمية.	أعرف بعضا من برامج الحاسوب التعليمية في مجال تخصصي، ولكني لا أستخدمها في تدريسي للطلاب.	أستخدم عددا من برامج الحاسوب التعليمية لمساعدة طلابي على فهم واستيعاب المواضيع التي يدرسونها	أتابع كل جديد في مجال برامج الحاسوب التعليمية، بالإضافة إلى قيامي بتصميم وإنتاج بعض البرامج	

نوع المهارة	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	مستوى المهارة لديك
			وزيادة الدافعية لديهم للتعلم بهدف تحقيق الأهداف المرغوبة.	التعليمية التي تناسب احتياجاتي التدريسية، واحتياجات طلابي التعليمية.	
أساليب التعليم بواسطة الحاسوب	لا أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ لذا فإني لا أستخدم الحاسوب في تدريسي.	لا أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ ومع ذلك فإني أستخدم الحاسوب في تدريسي حسب ما أراه مناسبا.	أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ ومع ذلك فإني لا أستخدمه في تدريسي.	أعرف أساليب التعليم بواسطة الحاسوب؛ لذا فإني أستخدم الحاسوب في تدريسي بطريقة فعالة ومثمرة.	
إمكانية تعديل طريقة التدريس	أستعمل أكثر من طريقة في تدريس منهج العلوم، ولكن لا أستخدم الحاسوب ضمن أي واحدة من هذه الطرق.	قمت بتجريب بعض الطرق والأساليب التي تركز على أنشطة الطالب مثل العمل في مجموعات أو التعليم الانفرادي بواسطة الحاسوب، ولكني في الغالب استخدم الطرق التي تركز على أنشطة المعلم.	نظراً للمستقبل الواعد الذي يبشر به الحاسوب في مجال تفريد التعليم، بالاضافة إلى اعتقادي بأهمية الطرق والأساليب التعليمية التي تركز على أنشطة الطالب، فإني أكثر من استخدام أساليب التعليم بمساعدة الحاسوب computer-assisted instruction.	بالاضافة إلى استخدامي الفعال للحاسب كإحدى الطرق الرئيسة في التدريس، فإني أتابع ما يستجد في مجال أساليب وطرق التدريس بواسطة الحاسوب CAI، وأقوم بتطبيقها في تدريسي.	

كم مرة تقريبا تستخدم فيها تطبيقات الحاسوب الآتية مع طلابك؟ فضلا أشر على الخانة المناسبة

نوع التطبيق	في جميع الحصص	مرة في الأسبوع	مرة في الشهر	مرة في الفصل	مرة في السنة	لا أستخدمه أبدا	غير قابل للتطبيق
الحاسوب بشكل عام							
برامج معالجة النصوص							
برامج الجداول الإلكترونية							
برامج قواعد البيانات							
برامج العروض و إعداد الشرائح مثل PowerPoint							
برامج الرسوم							
البرامج الإحصائية							
البرامج التعليمية من نوع التعليم الخصوصي tutorial							
البرامج التعليمية من نوع التدريب و التمرين drill and practice							
البرامج التعليمية من نوع النمذجة و المحاكاة Simulation							
الموسوعات العلمية الإلكترونية							

هل يستخدم طلابك الحاسوب في دروس العلوم؟: ☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم، فكيف يستخدم طلابك الحاسوب في دروس العلوم؟ بإمكانك التأشير على أكثر من عبارة

☐ لإجراء العمليات الحسابية.

☐ لكتابة النصوص والتقارير وتعديلها ونشرها.

☐ لتنظيم وحفظ المعلومات.

☐ لجمع البيانات.

☐ لإجراء القياسات.

☐ لمعالجة وتحليل وتفسير البيانات.

☐ لنشر نتائج البحوث التي توصلوا إليها.

☐ لعرض نتائج البحوث التي توصلوا إليها.

☐ لعرض البيانات والمعلومات رسوميا عبر استخدام المخططات الانسيابية والرسوم البيانية وغيرها.

☐ لعمل نماذج أو محاكاة models or simulations للتجارب العلمية.

☐ لدعم التعلم الانفرادي.

☐ لتعزيز مهارات البحث العلمي.

☐ للتعويض عن النقص الحاصل في الأجهزة والمعدات الغير متوافرة في معامل العلوم.

☐ للتعويض عن النقص الحاصل في المواد المخبرية مثل الأحماض و القواعد و المركبات الكيميائية وغيرها.

☐ أشياء أخرى، اذكرها:---------------------------------

المراجع

[١] Taylor, R. *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*. New York: Teachers'College Press, 1980.

[٢] الطوبجي، حسين حمدي. *وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم*. الكويت: دار القلم، ١٤١٦ هـ/ ١٩٩٦م.

[٣] الهدلق، عبدالله بن عبدالعزيز. "استراتيجية مقترحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية." *مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)* (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، ١٦٧ - ٢١٤.

[٤] Becker, H. J. "Computer in Schools Today: Some Basic Considerations." *American Journal of Education*, 1 (1984), 23-37.

[٥] Pelgrum, W., and T. Plomp. *The Use of Computers in Education World-wide*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

[٦] القلا، فخر الدين. "إنجازات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في استخدام الحاسوب في التعليم." *التعليم و الحاسوب في دول الخليج العربي الواقع و آفاق التطوير*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ٢٤٩ - ٢٥٩.

[٧] بن فاطمة، محمد. *دراسة حول واقع استخدام التقنيات التربوية في الأقطار العربية والصعوبات التي تواجهها*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربية، ١٩٩٤م.

[٨] Burton, J. K., and P. F. Merril. " Needs Assessment: Goals, Needs, and Priorities. "In L.Briggs, ed., *Instructional Design: Principles and Applications*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1977.

[٩] Quiñones, Sherri, and Rita Kirshstein. *An Educator's Guide to Evaluating: The Use of Technology in Schools and Classrooms*. Washington, D.C. : American Institutes for Research., 1998.

[١٠] الفار، إبراهيم بن عبدالوكيل. *تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

[١١] ميكروسوفت ١. *Microsoft Word 2000 خطوة خطوة*. بيروت: ترجمة ونشر الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٠م.

[١٢] فضالة، خالد أبو الفتوح. *مدخلك إلى Microsoft Excel وإمكانياته المتقدمة*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

[١٣] ميكروسوفت٢ . *Microsoft Access 2000 خطوة خطوة*. بيروت: ترجمة ونشر الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٠م.

[١٤] Schwarz. I., and M. Lewis. "Basic Concept of Microcomputer Courseware: A Critical Evaluation System for Educators." *Educational Technology*, 5 (1989), 53-57.

[١٥] Kulik, James A. "Meta-Analysis Studies of Findings on Computer-Based Instruction." In E. L. Baker and H. F. O'Neil, Jr., eds., *Technology Assessment in Education and Training*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

[١٦] Sivin-Kachala, Jay. *Report on Effectiveness of Technology in Schools, 1990-1997*. Eugene, Oregon: Software Publisher's Association, 1998.

[١٧] علي ا، عبدالله مهدي. *الحاسب والمنهج الحديث*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٨م.

[١٨] Winders, A., and B. Yates. "The Traditional Science Laboratory versus a Computerized Science Laboratory: Thinking Carefully before Supplanting the Old with the New." *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 9. no.3 (Spring 1950), 25-31.

[١٩] فودة، ألفت محمد. *الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم*. الرياض: المؤلفة، ١٤٢٠هـ.

[٢٠] الوتيد، مريم. *التربية المستقبلية* ومعلم الغد، النشرة العلمية، ٧، ع ١٢، الكويت: ٢٠٠٠م.

[٢١] Canak, Lana. *Computers in Science Education: The Integration of Computers into Science Classrooms. An In-Service Booklet for Science Teachers*. 1996. Available online: http://scs.une.edu.au/StudentFiles/StudentsPapers/ScEd1/Title.html.

[٢٢] سيد، فتح الباب عبدالحليم. *الكمبيوتر في التعليم*. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٩٩٥م.

[٢٣] مندورة، محمد محمود، وعبدالرحمن سليمان العريني. "الحاسوب في التعليم الجامعي." *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ/١٩٩٤م، ٣٥٣ - ٤٢٧.

[٢٤] جيتس، بيل. *المعلوماتية بعد الإنترنت (طريق المستقبل)*. ترجمة عبدالسلام رضوان. الكويت: عالم المعرفة، ع ٢٣١، مارس ١٩٩٨م.

[٢٥] علي، عبدالله مهدي. *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض نحو الحاسب الآلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. ١٩٩٨م

[٢٦] Wager. W., S. Wager, and J. Duffield. *Computers in Teaching: A Complete Training Manual for Teachers to Use Computers in Their Classrooms*. New York: Brookline Books, 1989.

Level of Knowledge and Skills of Kuwaiti Science Teachers Regarding Their Usage of Computers and Instructional Software in Science Teaching

Abdullah AbdulAziz Al-Hadlaq

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aimed at investigating the level of knowledge and skills of Kuwaiti science teachers regarding their usage of computers in science teaching. The sample consisted of 145 Kuwaiti science teachers from all over the State of Kuwait The study was administered during the 1999/2000 academic year, and the statistical procedures used in this Study were frequencies, percentiles, analysis of variance, and correlation.

The tools in this study were questionnaires concerning science teachers usage of computers in teaching. The results of the study were as follows:

1 - The software Kuwaiti science teachers use the most in their teaching, are: graphical software and word processors. And the least used software in science lessons are electronic encyclopedias and simulations.

2 - There were no significant statistical differences between the sexes of Kuwaiti science teachers regarding the following: a) their usage of computers in daily lives, b) the computer courses they studied. and c) the usage of computers by their student in science lessons.

3 - There were no significant statistical differences among Kuwaiti science teachers in the three class levels (elementary, intermediate, secondary) regarding the following: a) Their usage of computers in daily lives, b) their usage of computers in science lessons, and c) the usage of computers by their student in science lessons.

A number of suggestions and recommendations in the light of the results of the study were offered. Among them is that science teachers should study at least two computers courses during their previoun education.

المهام التي يؤديها المشرفون التربويون لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين

عثمان بن ناصر البريكان

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/٧/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المهام التي يؤديها المشرفون التربويون تجاه معلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٢٢ معلما من المدارس الحكومية المتوسطة، تم اختيارهم عشوائيا من مراكز الإشراف التربوي السبعة في مدينة الرياض (الشمال، والغرب، والجنوب، والشرق، والوسط، والروضة، والسويدي)، وبلغت نسبة عينة الدراسة إلى مجتمع البحث ١٧,٨٩٪. وقد صمم الباحث استبانة تتكون من ثلاثة أجزاء، يتعلق الجزء الأول ببعض المعلومات عن خبرة المعلم ومؤهله الأكاديمي والمواد التي يقوم بتدريسها، ويتضمن الجزء الثاني من الاستبانة أسئلة حول ما يقوم به المشرف التربوي في الزيارة الأولى. ويتضمن الجزء الثالث النشاط الإشرافي الذي يقوم به المشرف في الزيارة الثانية.

وبعد الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية في مجال الإشراف التربوي، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، أبرزها ضرورة تطوير نموذج تقويم المعلم المستخدم حاليا من قبل إدارة الإشراف التربوي، بحيث يصمم على أسس ومعايير علمية وتربوية وإدارية شاملة تقيس دور وأداء المعلم في العملية التعليمية داخل الصف وخارجه، والاهتمام بالتقارير التربوية المرفوعة من قبل المشرفين التربويين ودراستها وتحليلها بشكل علمي، وذلك لكونها من المصادر

الرئيسة المهمة في تطوير أداء المعلم ورفع مستواه التعليمي. ومن أجل علاج الكثير من معوقات فاعلية الإشراف التربوي والاهتمام بنوعية المعلم وتدريبه التدريب المناسب لحاجاته الحقيقة ، فلابد من الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل استخدام الإشراف العيادي (الإكلينيكي)، والإشراف التشاركي، والإشراف بالأهداف، والإشراف التطويري.

مقدمة الدراسة ومشكلتها

لكي يقوم المشرف التربوي بمسؤوليته التربوية بنجاح يجب أن يؤدي دوراً أساسياً في إمداد المعلمين بالتوجيهات والخبرات التي تساعدهم على أداء واجبهم التربوي على أفضل وجه ممكن. وبناءً على المعلومات التي حصل عليها الباحث نتيجة المناقشات المستفيضة مع المشرفين التربويين ومديري المدارس المتوسطة الملتحقين ببرنامج الدورات التدريبية في كلية التربية - جامعة الملك سعود - وكذلك خلال زيارات الباحث المتكررة للمدارس أثناء فترة الإشراف على طلاب التربية الميدانية، أشار بعض معلمي المرحلة المتوسطة إلى مجموعة من الممارسات السلبية التي يقدمها بعض المشرفين التربويين الذين يزورونهم في المدارس. فقد رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة ميدانية شاملة يتعرف من خلالها على الأعمال التي يقوم أو لا يقوم بها مشرفو المرحلة المتوسطة أثناء زيارتهم للمعلمين في هذه المرحلة.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تحاول الدراسة التعرف على مهام المشرف التربوي كما يراها معلمو المرحلة المتوسطة، لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما مدى ما يقوم به المشرف التربوي من المهام المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ؟" وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمت تجزئته إلى الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: إلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي عند الزيارة الأولى لمعلمي المرحلة المتوسطة ؟

السؤال الثاني: إلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي عند الزيارة الثانية لمعلمي المرحلة المتوسطة؟

السؤال الثالث: هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الأولى حسب خبرة المعلم ؟

السؤال الرابع: هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الثانية وذلك حسب خبرة المعلم .

السؤال الخامس: هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الأولى وذلك حسب اختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلم .

السؤال السادس: هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الثانية وذلك حسب اختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلم .

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة والحاجة إليها إلى النواحي التالية :

١ - الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات البحثية لاستقصاء هذا الموضوع ، في مجال الإشراف التربوي ، في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب معلومات الباحث.

٢ - تسليط الضوء على ما يتم في المدارس المتوسطة من ممارسات يؤديها المشرفون التربويون كما يحددها المعلمون.

٣ - تعريف المشرفين التربويين بإيجابيات وسلبيات المشرف التربوي كما يراها معلمو المرحلة المتوسطة.

٤ - تعريف المعلمين بالمهام التي يمكن أن يقوم بها المشرفون التربويون .

٥ - عرض أهم الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي لكي يمكن الاستفادة منها من قبل المشرفين حسب ملاءمتها لأهداف التعليم في المملكة العربية السعودية.

٦ - التوصل إلى توصيات ومقترحات تتناول سبل تحسين الصلة بين المشرف التربوي والمعلم في المرحلة المتوسطة بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب، محور العملية التعليمية.

٧ - أهمية المرحلة المتوسطة لكونها تتوسط التعليم العام بين الابتدائية والثانوية.

٨ - أهمية عمل المشرف التربوي الذي عادة ما توكل إليه مهام تختص في صميم العملية التعليمية حيث يقوم بمساعدة المعلم على أداء دوره بكفاءة عالية.

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والبالغ عددهم ٣٤٧٧. وتم اختيار عينة عشوائية قوامها ٦٢٢ معلما تشكل ١٧٫٨٩٪ من مجتمع الدراسة من معلمي مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض التعليمية.

استنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة، فقد تم عرض هذه النتائج وتفسيرها وفقا لأسئلة الدراسة، وذلك حسب ما هو موضح بجدول رقم ١.

جدول رقم ١. التوزيع التكراري لمعلمي المرحلة المتوسطة حسب مؤهلاتهم

نوع المؤهل	التكرار	النسبة (٪)
تربوي	٥٢٦	٨٩.٨٪
غير تربوي	٦٠	١٠.٢٪
المجموع	٥٨٦	١٠٠٪

يتضح من جدول رقم ١ الخاص بنوع المؤهل العلمي لعينة الدراسة أن ما نسبته حوالي ٩٠٪ من أفراد عينة الدراسة هم من الحاصلين على مؤهلات علمية تربوية، وأن ما نسبته حوالي ١٠٪ هم من الحاصلين على مؤهلات علمية في مجالات غير التربية. ويتبين من ذلك أن معظم المعلمين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض هم من حملة مؤهلات علمية في مجال التربية.

جدول رقم ٢. التوزيع التكراري لمعلمي المرحلة المتوسطة حسب خبرتهم في سلك التدريس

الخبرة بالسنوات	التكرار	النسبة (٪)	التكرار المتجمع الصاعد
١ – إلى أقل من ٥	١٥٠	٢٨٪	٢٨٪
٥ – إلى أقل من ١٠	٧٨	١٤.٦٪	٤٢.٦٪
١٠ – إلى أقل من ١٥	١١٠	٢٠.٥٪	٦٣.١٪
١٥ فأكثر	١٩٨	٣٦.٩٪	١٠٠٪
المجموع	٥٣٦	١٠٠٪	

يبين جدول رقم ٢ التوزيع التكراري لمعلمي المرحلة المتوسطة حسب خبرتهم في سلك التدريس. ويتضح من الجدول الخاص بخبرات المعلمين أن ما نسبته ٢٨.٠٪ من أفراد العينة تتراوح خبراتهم ما بين عام واحد وأقل من ٥ أعوام، وأن ما نسبته ١٤.٦٪ تتراوح خبراتهم ما بين ٥ إلى أقل من ١٠ أعوام دراسية، وأن ما نسبته ٢٠.٥٪ تتراوح سنوات خبراتهم ما بين ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، وأن ما نسبته حوالي ٣٥٪ تزيد خبرتهم على ١٥ سنة.

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة لجمع البيانات حيث صممت من قبل الباحث حسب الأهداف والتساؤلات المتعلقة بموضوع الدراسة وأدبياتها. وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء، يتعلق الجزء الأول ببعض المعلومات عن خبرة المعلم ومؤهله الأكاديمي والمواد التي يقوم بتدريسها، ويتضمن الجزء الثاني من الاستبانة أسئلة حول ما يقوم به المشرف في الزيارة الأولى، وتضمن الجزء الثالث النشاط الإشرافي الذي يقوم به المشرف في الزيارة الثانية. وتمت صياغة أسئلة الجزأين الثاني والثالث على مقياس ليكرت ذي النقاط الخمس. وأخذ المقياس الشكل التالي: دائما، كثيرا، أحيانا، نادرا وأبدا، حيث أعطيت درجة (٥) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف دائما، ودرجة (٤) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف كثيرا، ودرجة (٣) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف أحيانا، ودرجة (٢) للموافقة على العمل الذي يؤديه المشرف نادرا، ودرجة (١) للموافقة على العمل الذي لا يؤديه المشرف. وللتأكد من ثبات الاستبانة فقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، حيث كانت قيمتها تساوي (٠.٨٥) وهي درجة عالية وتدل على أن الاستبانة تتصف بالاتساق الداخلي، مما يعزز بالفعل استخدامها في الدراسة.

المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

لتحليل البيانات الإحصائية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للكشف عن درجات الموافقة عن المهام التي يقدمها المشرف التربوي. كما تم استخدام الرسوم البيانية لمزيد من الإيضاح عند مناقشة النتائج.
- الوسط الحسابي للكشف عن درجات الموافقة في المهام التي يؤديها المشرف التربوي.

اختبار "z" لمعرفة دلالة المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارتين الأولى والثانية.

اختبار الاستقلالية باستخدام توزيع مربع كاي لقياس العلاقة بين مستوى المهام التي يؤديها المشرف التربوي وبين الخبرة ونوع المؤهل العلمي.

معامل سبيرمان Spearman`s Correlation لقياس العلاقة بين المتغيرات.

الدراسات السابقة

أسفرت دراسة نشوان [١] التي تركز على أهمية وضوح مفهوم الإشراف التربوي عن التوصيات المهمة التالية :

١- ضرورة بناء الخطط الإشرافية في ضوء مفهوم الإشراف التربوي المتكامل بحيث يوجه المشرفون التربويون إلى الموازنة بين النشاطات الإشرافية التي يستخدمونها تحقيقا لأهداف واضحة ومحددة مع بذل المزيد من المتابعة لأعمال المشرفين التربويين في الميدان بهدف الاستمرار في محاولة تحسين مستوى ممارساتهم الإشرافية كإحدى الوسائل الممكنة لترشيد العمل الإشرافي.

٢- ضرورة الأخذ بأهم الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل الإشراف العيادي أو العلاجي أو الإشراف بالأهداف. فالإشراف العيادي يهتم بالدرجة الأولى بنوعية المعلم وتدريبه التدريب اللازم بناء على حاجاته الحقيقة. أما الإشراف بالأهداف، فيتناول اشتراك المعلمين مع المشرف التربوي في صياغة الخطة الإشرافية وتوزيع العمل فيما بينهم بروح الفريق، الأمر الذي يزيد من حماسهم لتنفيذ الخطة وتحقيق أهدافها.

وأوضحت نتائج الدراسة التي قام بها القرني والرويلي [٢] أهمية تركيز مديري التعليم على تحديد مهام المشرف تجاه أداء المعلم بصورة واضحة، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مهام المشرف التربوي لتشمل الجوانب المختلفة للعملية التربوية

(معلما ومنهجا وطرق التدريس ومختبرات وتجارب عملية وأبحاث تربوية وخدمات مساعدة) وكل ما يمكن أن يؤدي إلى تحسين العملية التربوية بصورة متكاملة.

كما أكدت الدراسة إلى أن الحاجة ماسة إلى ضرورة التنسيق والتعاون بين الجهات المسؤولة عن التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي التربوية فيما يتعلق بتدريب المشرفين التربويين أثناء الخدمة بين فترة وأخرى وتزويدهم بالمستجدات المعرفية والمتغيرات التربوية و الاجتماعية في حقل التربية.

تشير دراسة Nolan et al. [٣] إلى أن معظم دراسات الإشراف الإكلينيكي قد تكشفت عن قليل مما يؤثر إيجابا على رفع مستوى الأداء لدى كل من المعلمين والطلاب. ففي نهاية الإجراءات الإشرافية تم استخدام المعدات المخصصة للقياس الكمي ، ولكنها لم تكن مفيدة في وصف الإشراف الإكلينيكي ، ربما لاستخدامها بطريقة تخالف مبادئ الإشراف الإكلينيكي.

بالمقابل للدراسات الكمية ، ظهرت العديد من الدراسات النوعية للإشراف الإكلينيكي التي أجريت حول المعلمين العاملين خلال العقد الماضي.

بدأت هذه الدراسات لتوضيح كيفية بناء الإشراف الإكلينيكي كي تساعد المعلمين ليغيروا سلوكهم واعتقادهم ، وقدمت وصفا مفصلا حول التعاملات بين المعلم والمشرف من خلال نتائج المشاهدات والمقابلات مع المشرفين. وتبدو هذه الدراسات ملائمة كأداة للبحث في الإشراف الإكلينيكي.

تقدم تلك الدراسات ، المشار إليها آنفا ، شواهد على أن الإشراف الإكلينيكي يستطيع أن يغير تفكير وسلوك المعلم. ويظهر ، حيث شارك المشرفون في هذه الدراسات وأثبتوا أن لدى المعلمين الإمكانية والرغبة لاختيار ممارستهم التعليمية.

أما دراسة الهذلي [٤] "مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين ،" فقد هدفت إلى إبراز

أهمية الكفايات التعليمية لتحقيق فاعلية تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. كما هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على القدر الكمي والكيفي لمدى توافر هذه الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن جملة من التوصيات من أهمها ما يلي:

١- أن يخصص جزء نظري وآخر عملي في مقرر طرق التدريس العامة وطرق التدريس الخاصة بكليات التربية وكليات المعلمين المختلفة يتضمن الكفايات التعليمية لدى معلمي الاجتماعيات بالمرحلة الابتدائية، كما يتم متابعة تنفيذ تلك الكفايات من خلال برنامج التدريس المصغر والتربية الميدانية من قبل أعضاء هيئة تدريس طرق التدريس العامة والخاصة.

٢- إعداد وتصميم نماذج خاصة بكيفية أداء الكفايات التعليمية بصورة علمية وتزويدها لمعلمي الاجتماعيات (المرحلة الابتدائية) للاسترشاد بها.

كما هدفت دراسة القرني [٥] إلى تقصي موضوعين رئيسين هما:

أولا: التعرف على برامج إعداد المعلمين في مراحل التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجية وتقويم أداء المعلمين في ضوء التجارب العالمية خصوصا في الدول المتقدمة في هذا المجال. ثانيا: مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة ومحاولة الخروج بتصور عن أوجه التطوير التي يمكن تبنيها للرفع من مستوى كفاية المعلم في دول مجلس التعاون. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن جميع هذه التجارب تشترك في مبدأ واحد هو أن المعلم يمثل الشغل الشاغل لقطاع كبير من المهتمين و الباحثين على المستوى الرسمي في الدولة الواحدة. كما تطرقت الدراسة إلى واقع إعداد المعلم وأساليب تقويمه في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. أشارت الدراسة في توصياتها إلى تقويم المعلم أثناء الخدمة، وأكدت على إضفاء طابع الدقة والموضوعية في عملية التقويم والابتعاد عن النمطية في تقويم المعلم، حتى يمكن تشخيص نواحي القصور وعلاجها عن طريق

البرامج التدريبية وأساليب الإشراف التربوي المختلفة التي لا تقتصر على الزيارات الصفية المعتادة. كما أشارت إلى ضرورة التفكير في إيجاد أداة تقويمية تطبق على المعلمين بصفة دورية، بهدف الوقوف على مدى حرص المعلمين على التعليم المستمر الذي من شأنه توسيع مداركهم وتأكيد معرفتهم العلمية والتربوية، حتى تكتسب هذه الأداة التأثير المطلوب، بحيث يمكن ربط نتائج تقويم المعلم بالترقية الوظيفية أو بالحصول على العلاوة السنوية. وأخيرا أوصت الدراسة بالاهتمام بالتقويم الذاتي، واعتباره جزءا من مهام المعلم وتوظيف نتائجه في بناء البرامج التدريبية.

ولاحظ الثبيتي [٦] في ضوء نتائج دراسته "آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف" أن بطاقة توجيه (إشراف) المعلم وتقويمه تضم عناصر معظمها مهم جدا لأداء المعلم الوظيفي، إلا أن بعض عناصرها يحتوي على أكثر من جانب، كما لا يوجد توافق بين أهمية كثير من العناصر بالنسبة للوزن التقديري لكل عنصر، وكذلك إعطاء تقدير ممتاز فقط لمن يحصل على مائة من مائة، ويرى الثبيتي أن ذلك لا يتفق مع قواعد القياس والمنطق. ومن توصيات هذه الدراسة الآتي:

١- إعادة صياغة عناصر البطاقة، بحيث يختص كل عنصر بجانب واحد حتى تسهل عملية المتابعة ويكون التقدير أقرب إلى الصواب.

٢- إعادة توزيع أوزان العناصر (أي الحد الأعلى لدرجة العنصر) على أساس أن يكون وزن العنصر يتفق مع أهمية الأداء الوظيفي للمعلم، أو توحيد الحد الأعلى لدرجة كل العناصر، أو توضيح ثلاثة تقديرات أمام كل عنصر (جيد، متوسط، ضعيف).

٣- جعل تقدير ممتاز من ٩٠ درجة فما فوق.

٤- استخدام أداة التقويم المستخدمة في تشخيص جوانب القصور لدى المعلم بهدف تحسين أدائه وإتاحة الفرصة لنموه مهنيا، وأن لا تقتصر الفائدة على تحديد مستوى الأداء فقط.

٥- من أجل جعل بطاقة تقويم المعلم أكثر موضوعية وشمولا، فإنه من المفضل إضافة عناصر أخرى في البطاقة مثل: التشجيع على الابتكار، والمظهر العام، ومهارات الاتصال.

وأشارت دراسة المغيدي [٧] إلى معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في محافظة الأحساء التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والتفاعل بينها. وخلصت الدراسة إلى توصيات ونتائج مهمة في مجال الإشراف التربوي ومعوقاته منها ما يلي:

- ضرورة إنشاء مركز تدريب للمشرفين والمعلمين على حد سواء في كل منطقة تعليمية.

- ضرورة إيجاد معايير علمية محددة لاختيار المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم.

- التركيز على تأهيل مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم لتجاوز المعوقات الإشرافية في الميدان.

ضرورة التنسيق بين الجهات المسؤولة عن التعليم مع الجامعات لإنشاء برامج لإعداد المشرفين والمشرفات التربويين للمساهمة في إعداد المشرفين والمشرفات إعدادا أكاديميا والإسهام في حل مشكلة قلة أعداد المشرفين في جميع المناطق التعليمية بالمملكة.

يؤكد دولة [٨] في دراسته بعنوان "مدى رضا معلمي التربية الإسلامية عن الممارسات الإشرافية" على التوصيات التالية:

١ - ضرورة اهتمام المشرفين التربويين في المرحلة المتوسطة كاهتمامهم بالمرحلة الثانوية باعتبار أن كل مرحلة ينبغي أن تبنى على سابقتها.

٢ - على إدارات التعليم مراعاة التأهيل التربوي لدى المتقدمين للإشراف التربوي من المعلمين .

٣- على المشرفين التربويين الاهتمام بالدروس النموذجية (التطبيقية) في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤ - على المشرفين التربويين التنويع في الأساليب الإشرافية عند قيامهم بمهامهم الإشرافية وعدم الاقتصار على أسلوب أو نوع إشرافي واحد.

بينما تهدف دراسة Zepeda and Ponticell [٩] إلى تحليل وجهات نظر ١١٤ معلما من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية فيما يتعلق بما يحتاجونه ويريدونه وما يحصلون عليه من الإشراف.

جمعت وجهات نظر المعلمين - بشكل كيفي - وذلك عن طريق التسجيل في نموذج جاهز لتسهيل فحص المعلمين من خلال ملاحظاتهم، وخبراتهم الحسنة والسيئة مع المشرفين، وملاحظاتهم عن سلوك المدير التوجيهي والتي تدعم أو تثبط نمو وتقدم المعلم.

وحسب نتائج الدراسة صنفت خمسة أصناف فرعية رئيسة في كلا المجموعتين، شملت تحت مجموعة "أفضل ما في الإشراف" المزايا التالية :

يمكن النظر إلى الإشراف باعتباره :

١ - أداة توجيه إلزامية.

٢ - أداة منهجية لممارسة السلطة.

٣ - أداة لتطبيق إجراءات المشاهدة الصفية والمتابعة.

٤ - أسلوب تدريب.

٥ - أداة نقل لخبرات الاحتراف المهني .

وشملت مجموعة "أسوأ ما في الإشراف"الأصناف الفرعية التالية :

يمكن النظر إلى الإشراف باعتباره :

١ - استعراض قوة كما يتم بين الكلب والقط.

٢ - التلويح به كالسلاح.

٣ - استعماله استعمالا روتينيا (رتيبا) لا معنى له.

٤ - استخدامه لاصطياد الأخطاء.

وأجرى Claudet [١٠] دراسة عن مدى صلاحية واعتماد مناخ إشرافي تنظيمي جديد للمدرسة باستخدام نموذج هيكل الإشراف التنظيمي لقياس فاعلية الممارسات الإشرافية المدرسية. واستخدمت الدراسة ثلاثة أدلة معرفة لفاعلية المدارس :

١ - معدل إنتاج المدارس (أداء الطالب).

٢ - فاعلية المنظمة (إدراك المعلمين للتأثير التنظيمي).

٣ - السلطة المدرسية (حضور الطالب).

وباستخدام هذا النموذج الإشرافي قدمت الدراسة نتائج تؤكد فاعلية المناخ الإشرافي التنظيمي ، كما ناقشت النتائج القضايا والعواقب لمستقبل البحث في تحقيق المناخ الإشرافي التنظيمي بالمدارس ، بناء على استخدام نموذج الإشراف التنظيمي.

أما دراسة Eipmyier [١١]، فتختبر تأثير الإشراف التعاوني باستخدام خمسة متغيرات عاطفية بالنسبة للمعلم (الالتزام بالتدريس ، والتعهد للمدرسة ، والثقة في الإدارة ، والثقة في المعلمين ، والدافعية للتعاون) ومتغيرين حول اتخاذ القرار الشخصي (توقعات الكفاءة ، والنتيجة).

وفي ضوء المقارنة التي تمت بين دراستين تجريبيتين محددتين ، الأولى استخدم فيها المعلمون لتنفيذ الإشراف التعاوني مع نظرائهم ، كما استخدم في الأخرى الأسلوب

الإشرافي نفسه بين الرؤساء. وأسفرت نتائج التحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فريق المعلمين وذلك فيما يختص بدرجة التعاون والالتزام.

أما فيما يتعلق بالتأثيرات الأضعف لدى المعلمين فكانت في الأبعاد التالية: الالتزام بالنسبة للمدرسة، والثقة في الإدارة وانخفاض مستوى التوقعات. أما بالنسبة للرؤساء، فلم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية مهمة في الأبعاد المذكورة.

وبرغم أن النتائج لم تسفر عن دليل يثبت بشكل قوي أن الإشراف التعاوني له تأثير مباشر على تعلم الطالب، تقترح هذه الدراسة أن الإشراف التعاوني يمكن أن يؤدي دورا رئيسا في زيادة كل من الالتزام، والتعاون، والكفاءة والثقة لدى المعلمين.

وهدفت دراسة الحماد [١٢] التعرف على معوقات فاعلية الإشراف التربوي، وتحديد أهم تلك المعوقات كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة. وتم تطبيقها على أفراد الدراسة البالغ عددهم ٢٣٠ مشرفا تربويا. وقد توصلت الدراسة إلى أهم تلك المعوقات ومنها ما يلي:

- كثرة عدد المدارس التي يجب على المشرف التربوي زيارتها.
- كثرة الأعباء الإدارية التي تؤثر سلبا على النشاط الفني للمشرف التربوي.
- كثرة نصاب المشرف التربوي من النشاط الإشرافي الذي يشتمل زيادة أعداد كبيرة من المعلمين.
- قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع الكفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين.

وتفحص دراسة Sullivan [١٣] خمس طرق بديلة للإشراف التي لا تعتمد فقط على النظرية بل على الممارسة وهي: تدريب الأقران، والإشراف، والإرشاد، وتقويم القرين، والبحث التطبيقي. طبقت الدراسة على العديد من المدارس في نيويورك ونيوجيرسي لمعرفة مدى فاعلية البرامج الإشرافية بتلك المدارس. وكانت أهم نتائج هذه

الدراسة تقديم خمس من الاستراتيجيات الإشرافية البديلة للإشراف التي أثبتت الدراسة تفوقها على الطرق التي كانت مستخدمة في تلك المدارس. بالإضافة إلى ذلك، أكدت الدراسة على دور القيادة في تطبيق هذه الاستراتيجيات الإشرافية.

إلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

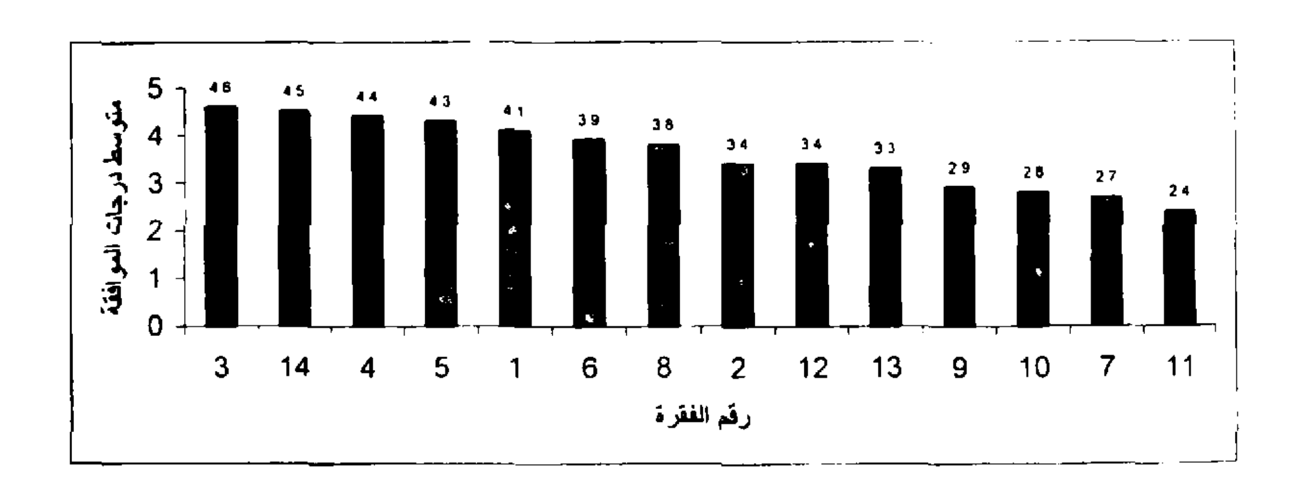
يوضح جدول رقم ٣ نتائج الزيارة الأولى للمشرفين التربويين بالمرحلة المتوسطة للمدارس المتوسطة بمدينة الرياض ويتضح من البيانات الإحصائية أن مستويات الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي متباينة، حيث يؤدي تقريباً بعض هذه الأعمال كما هو منصوص عليه في دليل المشرف بينما لم يحظ بعضها بالاهتمام المطلوب. وبالنظر لمستوى الأعمال التي تؤدى "دائماً" أو "كثيراً"، يلاحظ أن فحص دفتر التحضير لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس يحتل الصدارة من بين الأعمال التي يقوم بها المشرف أثناء الزيارة الأولى، إذ أشار ٨٩.٥٪ من أفراد العينة إلى ذلك. ويأتي التعرف على مدى التزام المعلم بالمرحلة المتوسطة بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج في المرتبة الثانية من بين الأعمال التي يؤديها المشرف، حيث أوضح ٨٧.٧٪ من أفراد العينة أن المشرفين التربويين يقومون بهذا الدور إما دائماً أو كثيراً. ويتضح من جدول رقم ٣ أيضاً أن ٨٦.٩٪ من المشرفين التربويين يعدون تقريراً عند انتهاء الزيارة موضحين فيه جوانب الضعف والقوة في النشاط التربوي، وأن ٨١.٦٪ يناقشون التلاميذ للتعرف على مستوياتهم، وأن ٧٣.٤٪ من المشرفين يلاحظون أساليب تدريس المعلم، و٦٣.٥٪ من المشرفين يطالع الأعمال التحريرية للتلاميذ، وأن ٦١.٩٪ من المشرفين يطّلع على درجات التلاميذ للوقوف على دقتها. والأعمال التي يؤديها المشرفون بمستوى وسط هي: متابعة استخدام المعلم للغة العربية الفصحى أثناء الشرح، و الاجتماع بمعلم المادة لتبادل وجهات النظر حول الجوانب التربوية والعلمية والاجتماع بمعلمي المادة لمناقشة النواحي المشتركة المتصلة بتدريس المادة، حيث أوضح ٤٨.٤٪، و٤٧.٦٪، و٤٤.١٪ من أفراد الدراسة أن المشرف التربوي يقوم بهذه المهام على التوالي.

جدول رقم ٣. ما يقوم به المشرف التربوي في الزيارة الأولى للمدرسة المتوسطة

رقم الفقرة	الدور اتلذي يؤديه المشرف في الزيارة الأولى	دائما ٪	كثيراً ٪	أحياناً ٪	نادراً ٪	أبداً ٪	المجموع ٪	الوسط الحسابي
١	يلاحظ أساليبك في تدريس المادة.	٪٤٧,٤	٪٢٦,٠	٪١٩,٢	٪٤,٢	٪٣,٢	٪١٠٠,٠	٤,١
٢	يتابع استخدامك للغة العربية الفصحى أثناء الشرح.	٪٢٩,٦	٪١٨,٨	٪٢٤,٧	٪١٥,١	٪١١,٨	٪١٠٠,٠	٣,٣
٣	يفحص دفتر تحضيرك لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس.	٪٧٣,٩	٪١٥,٦	٪٧,٣	٪١,٦	٪١,٦	٪١٠٠,٠	٤,٦
٤	يتعرف على مدى التزامك بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج.	٪٦١,٥	٪٢٦,٢	٪٨,١	٪٢,٩	٪١,٣	٪١٠٠,٠	٤,٤
٥	يناقش التلاميذ للتعرف على مستوياتهم.	٪٦٠,٦	٪٢١,٠	٪١٢,٩	٪٣,٢	٪٢,٣	٪١٠٠,٠	٤,٣
٦	يطلع على أعمال التلاميذ التحريرية.	٪٤١,٥	٪٢٢,١	٪٢٧,١	٪٦,٠	٪٣,٣	٪١٠٠,٠	٣,٩
٧	يدرس الاختبارات التي تعطيها ويبدي ملحوظات حولها.	٪١٢,٧	٪١٦,٦	٪٢٦,٤	٪٢٠,٨	٪٢٣,٥	٪١٠٠,٠	٢,٧
٨	يطلع على درجات أعمال الصف للوقوف على دقتها.	٪٣٨,١	٪٢٣,٧	٪٢٤,٤	٪٨,٣	٪٥,٤	٪١٠٠,٠	٣,٨
٩	يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتخلفين دراسياً.	٪١٥,٥	٪١٧,٨	٪٢٩,٨	٪١٨,١	٪١٨,٨	٪١٠٠,٠	٢,٩
١٠	يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتفوقين دراسياً.	٪١٣,٩	٪١٣,٥	٪٢٩,٤	٪٢٠,٣	٪٢٢,٩	٪١٠٠,٠	٢,٨
١١	ينقل إليك من مدارس أخرى.	٪١٠,٢	٪١١,٢	٪٢٢,٧	٪٢٠,٨	٪٣٥,١	٪١٠٠,٠	٢,٤
١٢	يجتمع بك على انفراد لتبادل وجهات النظر ويوجهك إلى جوانب (علمية أو تربوية) ترفع من مستوى أدائك.	٪٢٧,٥	٪٢٠,١	٪٢٨,١	٪١٢,٨	٪١١,٥	٪١٠٠,٠	٣,٤
١٣	يجتمع بمدرسي المادة لمناقشة النواحي المشتركة المتصلة بتدريس المادة ويقترح ما ينمي كفاءتهم.	٪٢٨,٣	٪١٥,٨	٪٢٨,٩	٪١٢,٩	٪١٤,١	٪١٠٠,٠	٣,٣
١٤	يترك تقريراً مفصلاً في سجل التوجيه بالمدرسة يحدد بوضوح جوانب الضعف لديك.	٪٧٣,٥	٪١٣,٤	٪٦,١	٪٤,٥	٪٢,٦	٪١٠٠,٠	٤,٥
	المجموع	٪٣٨,٢	٪١٨,٧	٪٢١,٠	٪١٠,٨	٪١١,٣	٪١٠٠,٠	٣,٦

وعلى الصعيد الآخر يلاحظ أن بعض الأعمال لم تحظ بالقدر المطلوب من الاهتمام. ويأتي على رأس هذه الأعمال نقل تجارب المدارس الأخرى للمدرسة التي يزورها المشرف، إذ أشار ٤، ٢٣٪ فقط من أفراد الدراسة إلى أن المشرف التربوي يقوم بهذه المهام بمستوى "دائما" أو "كثيرا" ومن الأعمال التي كان حظها من التأدية متواضعا: التعرف على أساليب المعلم في رعاية المتفوقين دراسيا، ودراسة الاختبارات التي يعطيها المعلم للتلاميذ، والتعرف على أساليب رعاية المعلم للتلاميذ المتخلفين دراسيا، حيث أفاد، أفراد العينة أن ٤، ٢٧٪، و ٣، ٢٩٪ و ٣، ٣٣٪ من المشرفين التربويين يقومون بهذه الأعمال على التوالي.

وبالنظر لشكل رقم ١ الذي يوضح متوسطات درجات موافقة المعلمين على الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي مرتبة تنازليا، يلاحظ أن فحص دفتر تحضير المعلم وإعداد تقرير في سجل التوجيه ومناقشة التلاميذ للتعرف على مستوياتهم وملاحظة أساليب تدريس المادة من الأعمال التي تحظى باهتمام المشرف التربوي. وبلغت متوسطات درجات الموافقة على هذه العبارات ٤.٦ ، و٤.٥ ، و٤، ٤ ، و٤,٣ ، و٤.١ درجة على التوالي.



شكل رقم ١. متوسط درجات الموافقة على المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة للمدرسة المتوسطة

وفي الجانب الآخر يلاحظ أن دور نقل التجارب (العبارة رقم ١١) من الأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي بصورة متواضعة رغم أهميته، حيث كان متوسط هذا الدور لا يزيد على ٢,٤، أي تقع ممارسة المشرف التربوي له من وجهة نظر المعلم بين (أحيانا) و (نادرا). ويلاحظ أن درجة ممارسة المشرف لهذا الدور تقترب من (نادرا) أكثر من (أحيانا)، وفي ذلك إشارة واضحة لما يراه المعلمون من ضعف أداء المشرف التربوي لدور مهم كهذا.

من جدول رقم ٤ يمكن التعرف على ما إذا كان الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة لعبارة محددة من عبارات الاستبانة للزيارة الأولى في اتجاه الموافقة أو عدم الموافقة، واعتمد في ذلك اختبار "z"، فإذا جاءت القيمة المحسوبة لاختبار "z" تساوي أو تزيد على القيمة النظرية (١,٦٤٥)، دل ذلك على موافقة أفراد عينة الدراسة على أن هذه المهمة (العبارة) يؤديها المشرف التربوي بمستوى دلالة إحصائية. وقد تم تحديد القيمة (٣,٥) عشوائيا، لأن متوسط المقياس من (١) إلى (٥) هو (٣) التي تقابل الإجابة "أحيانا"، والقيمة (٣,٥) تدل على أن المهمة (العبارة) تؤدى بمستوى أقرب إلى "كثيرا". ويظهر من جدول رقم ٤ أن الأعمال أو المهام التي يؤديها المشرف التربوي في الزيارة الأولى بمستوى دلالة إحصائية هي: ملاحظة أساليب تدريس المادة، وفحص دفتر التحضير لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس، والتعرف على مدى التزام المعلم بالتخطيط الزمني، ومناقشة التلاميذ عن مستوياتهم، والاطلاع على أعمال التلاميذ التحريرية، والاطلاع على درجات أعمال الصف للوقوف على دقتها وإعداد تقرير مفصل في سجل التوجيه بالمدرسة، وتمثل هذه المهام نصف المهام - تقريبا - التي يجب أن يؤديها المشرف التربوي في الزيارة الأولى للمدارس المتوسطة بمنطقة الرياض.

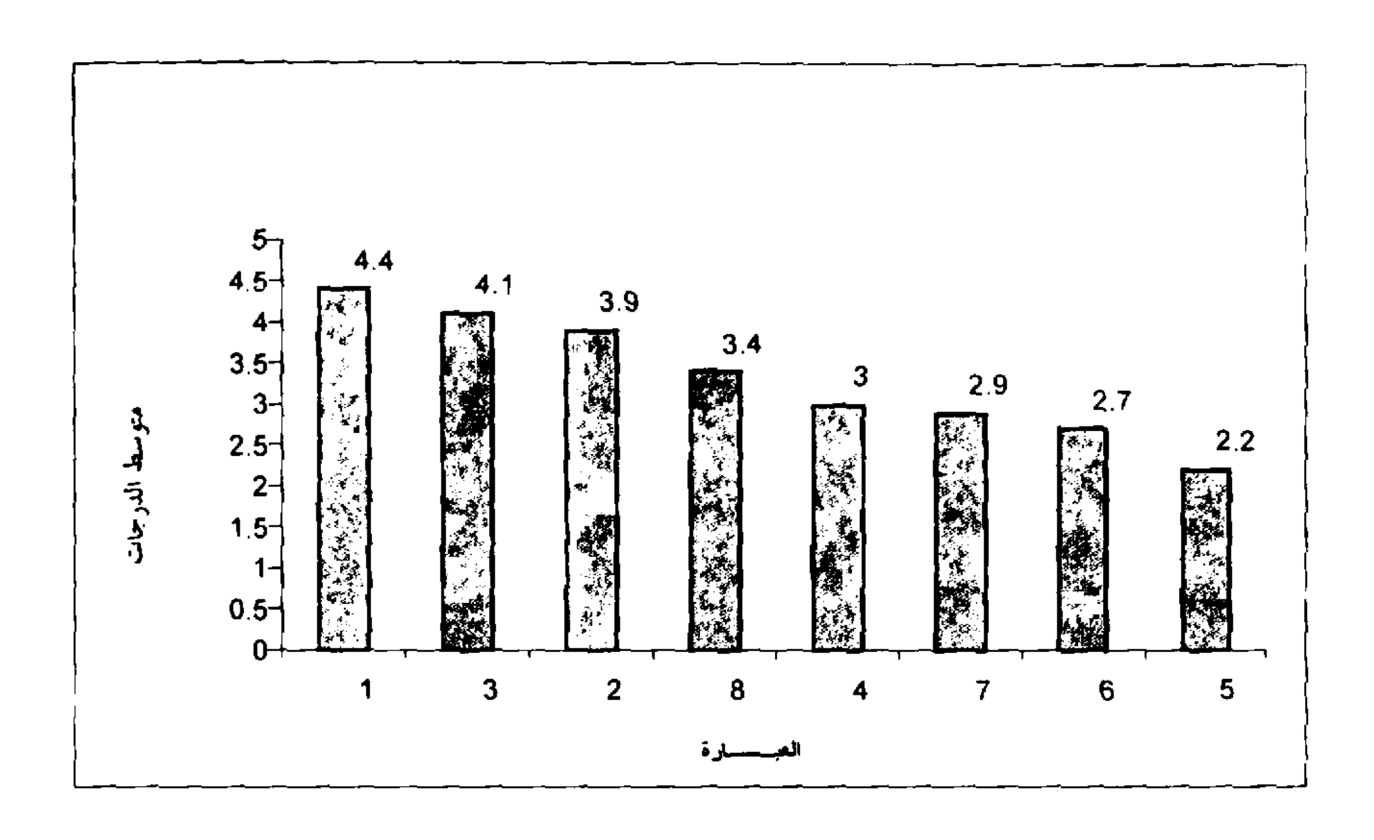
جدول رقم ٤. الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "Z" للمهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة الأولى للمدارس المتوسطة بمنطقة الرياض

م	العبارة	الوسط الحسابي لدرجات الموافقة	الانحراف المعياري لدرجات الموافقة	قيمة "Z"	مستوى الدالة الإحصائية
١	يلاحظ أساليبك في تدريس المادة.	٤,١	١,٠٦	١٤,٠٦	دال
٢	يتابع استخدامك للغة العربية الفصحى أثناء الشرح.	٣,٤	١,٣٦	١,٩٧ -	غير دال
٣	يفحص دفتر تحضيرك لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس.	٤,٦	٠,٨٢	٣٣,١٩	دال
٤	يتعرف على مدى التزامك بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج.	٤,٤	٠,٨٦	٢٧,٠٨	دال
٥	يناقش التلاميذ للتعرف على مستوياتهم.	٤,٣	٠,٩٧	٢١,٧٠	دال
٦	يطلع على أعمال التلاميذ التحريرية.	٣,٩	١,١١	٩,٣٢	دال
٧.	يدرس الاختبارات التي تعطيها ويبدي ملحوظات حولها.	٢,٧	١,٣٣	١٤,١١ -	غير دال
٨	يطلع على درجات أعمال الصف للوقوف على دقتها.	٣,٨	١,١٩	٦,٤٦	دال
٩	يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتخلفين دراسياً.	٢,٩	١,٣٢	١٠,٧٠ -	غير دال
١٠	يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتفوقين دراسياً.	٢,٨	١,٣٢	١٤,١٢ -	غير دال
١١	ينقل إليك خبرات من مدارس أخرى.	٢,٤	١,٣٤	٢٠,٤٣ -	غير دال
١٢	يجتمعك بك على انفراد لتبادل وجهات النظر ويوجهك إلى جوانب (علمية أو تربوية) ترفع من مستوى أدائك.	٣,٤	١,٣٢	٢,٠٣ -	غير دال
١٣	يجتمع بمدرسي المادة لمناقشة النواحي المشتركة المتصلة بتدريس المادة ويقترح ما ينمي كفاءتهم.	٣,٣	١,٣٧	٣,٤٢ -	غير دال
١٤	يترك تقريرا مفصلا في سجل التوجيه بالمدرسة يحدد في وضوح جوانب الضعف عندك.	٤,٥	٠,٩٧	٢٦,٠٠	دال

جدول رقم ٥ . النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وإلى أي مدى يقوم المشرفون التربويون بالأعمال المنصوص عليها في دليل المشرف التربوي عند الزيـارة الثانية لمعلمي المرحلة المتوسطة؟

رقم الفقرة	الدور اتلذي يؤديه المشرف في الزيارة الثانية	دائما ٪	كثيراً ٪	أحياناً ٪	نادراً ٪	أبداً ٪	المجموع ٪	الوسط الحسابي
١	يتاكد من سيرك في المنهج وفق التخطيط الزمنى المتفق عليه.	٪٦١.٩	٪٢٢.٦	٪١٢.٣	٪١.٦	٪١.٦	٪١٠٠.٠٠	٤.٤
٢	يتابع ما نفذته من توجيهات ذكرها لك في الزيارة الأولى.	٪٣٩.٢	٪٢٨.٣	٪٢٠.٦	٪٦.١	٪٥.٨	٪١٠٠.٠٠	٣.٩
٣	يقف على مستوى تحصيل تلاميذك عامة.	٪٤٦.٨	٪٢٩.٩	٪١٣.٣	٪٦.٦	٪٣.٣	٪١٠٠.٠٠	٤.١
٤	يوجهك إلى كيفية مراجعة الموضوعات التى درستها وربط بعضها ببعض.	٪١٦.٤	٪٢١.١	٪٢٨.٦	٪١٦.١	٪١٧.٨	٪١٠٠.٠٠	٣.٠
٥	يعرض عليك نماذج من التدريبات المتنوعة على المنهج يمكن الاستفادة منها في تدريب تلاميذك على التحليل والتعليل وإجادة التطبيق.	٪٨.٨	٪٧.١	٪٢٣.٧	٪٢٠.١	٪٤٠.٣	٪١٠٠.٠٠	٢.٢
٦	يوجهك إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات من حيث دقتها وشمولها وقياسها للجوانب المستهدفة من دراسة المادة.	٪١٤.٥	٪١٣.٨	٪٢٥.٠	٪١٩.٤	٪٢٧.٣	٪١٠٠.٠٠	٢.٧
٧	يراجع عينات عشوائية من أوراق الإجابة التى صححتها للاطمئنان على سلامة التقدير ودقته.	٪٢٠.٨	٪١٤.٨	٪٢٣.٨	٪١٣.١	٪٢٧.٥	٪١٠٠.٠٠	٢.٩
٨	يترك تقريراً مفصلاً مشيراً فيه إلى المقترحات العملية التى يمكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام.	٣٢.٦	٪١٦.٩	٪٢٥.١	٪١٠.١	٪١٥.٣	٪١٠٠.٠٠	٣.٤
	المجموع	٪٣٠.٢	٪١٩.٣	٪٢١.٥	٪١١.٦	٪١٧.٣	٪١٠٠.٠٠	٣.٣

يبين جدول رقم ٥ نتائج استقصاء آراء أفراد العينة حول زيارة المشرف التربوي الثانية للمدرسة المتوسطة بمدينة الرياض، ويتضح أيضا أن مستويات الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي لدى زيارته الثانية متباينة. فبينما يهتم المشرف التربوي ببعض الأعمال بشكل واضح لم تجد بعض المهام المناط به الاهتمام المطلوب. والأعمال التي تتصدر اهتمام المشرف التربوي ويقوم بها هي : التأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني، الوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ ، ومتابعة ما قدمه من توجيهات في الزيارة الأولى . وبلغت نسبة الموافقين على أن هذه الأعمال تؤدى دائما أو كثيرا ٨٤.٠٪ ، و٧٦.٧٪ ، و ٦٧.٥٪ على التوالي. ومن ناحية أخرى، يلاحظ أن الأعمال التي لم تحظ باهتمام المشرف تتمثل في : عرض نماذج من التدريبات المتنوعة على المنهج، وتوجيه المعلم إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات، ومراجعة عينات عشوائية من أوراق إجابات التلاميذ التي يصححها المعلم، وتوجيه المعلم إلى كيفية مراجعة الموضوعات التي درسها. وبلغت نسبة استجابات أفراد العينة الذين أفادوا بأن المشرفين التربويين الذين يقومون بهذه الأعمال دائما أو كثيرا ١٥.٩٪ ، و ٢٨.٣٪ ، و ٣٥.٦٪ و٣٧.٥٪ على التوالي. كما يلاحظ أن نسب عدم القيام بهذه الأعمال عالية جدا، فمثلا نجد أن ٤٠.٣٪ من المشرفين لا يقومون بتوجيه المعلم إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات. ويوضح شكل رقم ٢ متوسط درجات موافقة أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالزيارة الثانية مرتبة تنازليا، حيث يتضح أن الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي بمستوى جيد هي التأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني، والوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ، ومتابعة ما قدمه المشرف من توجيهات خلال الفترة الأولى.



شكل رقم ٢. متوسط درجات الموافقة عن المهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة الثانية للمدرسة المتوسطة

يظهر من جدول رقم ٦ أن الأعمال والمهام التي يؤديها المشرف التربوي في الزيارة الثانية بمستوى دلالة إحصائية هي : التأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه ، ومتابعة ما تم تنفيذه من توجيهات ذكرها في الزيارة الأولى ، والوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ عامة. وتمثل هذه المهام ٣٨ من المهام التي يجب أن يؤديها في الزيارة الثانية.

إجابة السؤالين (الثالث والخامس) : هل يوجد اختلاف في وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الأولى حسب خبرة أو مؤهل المعلم ؟

جدول رقم ٦. الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "Z" للمهام التي يقوم بها المشرف التربوي في الزيارة الثانية للمدارس المتوسطة بمنطقة الرياض

م	العبارة	الوسط الحسابي لدرجات الموافقة	الانحراف المعياري لدرجات الموافقة	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
١	يتأكد من سيرك في المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه.	٤.٤	٠.٨٨	٢٥.٩٢	دال
٢	يتابع ما نفذته من توجيهات ذكرها في الزيارة الأولى.	٣.٤	١.١٦	٨.٤٠	دال
٣	يقف على مستوى تحصيل تلاميذك عامة.	٤.١	١.٠٨	١٣.٧٠	دال
٤	يوجهك إلى كيفية مراجعة الموضوعات التي درستها وربط بعضها ببعض.	٣.٠	١.٣٢	- ٨.٩١	غير دال
٥	يعرض عليك نماذج من التدريبات المتنوعة على المنهج يمكن الاستفادة منها في تدريب تلاميذك على التحليل والتعليل وإجادة التطبيق.	٢.٢	١.٢٩	- ٢٤.٢٤	غير دال
٦	يوجهك إلى ما يجب أن تكون عليه أسئلة الاختبارات من حيث دقتها وشمولها وقياسها للجوانب المستهدفة من دراسة المادة.	٢.٧	١.٣٨	- ١٤.٥٢	غير دال
٧	يراجع عينات عشوائية من أوراق الإجابة التي صححتها للاطمئنان على سلامة التقدير ودقته.	٢.٩	١.٤٨	- ١٠.١٩	غير دال
٨	يترك تقرير مفصلا مشيرا فيه إلى المقترحات العملية التي يمكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام.	٣.٤	١.٤٢	- ١.٥١	غير دال

يتضح من الجدول رقم ٧ عدم وجود اختلاف في نظرة معلمي المرحلة المتوسطة لما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بملاحظة أساليب التدريس حسب خبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠,٠٨). أي أن أداء المشرف التربوي متماثل لكل فئات المعلمين حسب الخبرة. كما أن معامل الارتباط لمستوى أداء المشرف والخبرة ضعيف جدا وغير معنوي مما يدعم النتيجة السابقة.

جدول رقم ٧. يلاحظ أساليبك في تدريس المادة

الخبرة/المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا	المجموع
١ إلى أقل من ٥	٧٠	٣٨	٢٢	٦	١٠	١٤٦
	٪٤٧,٩	٪٢٦,٠	٪١٥,١	٪٤,١	٪ ٦,٨	
٥ إلى أقل من ١٠	٣٦	٢٠	١٦	٤		٧٦
	٪٤٧,٤	٪٢٦,٣	٪٢١,١	٪٥,٣		
١٠ إلى أقل من ١٥	٤٨	١٨	٢٦	١٠	٤	١٠٦
	٪٤٥,٣	٪١٧,٠	٪٢٤,٥	٪٩,٤	٪٣,٨	
١٥ فأكثر	٩٦	٥٤	٣٦	٦	٦	١٩٨
	٪٤٨,٥	٪٢٧,٣	٪١٨,٢	٪٣,٠	٪٣,٠	
تربوي	٢٤٠	١٤٠	٩٢	٢٤	١٦	٥١٢
	٪٤٦,٩	٪٢٧,٣	٪١٨	٪٤,٧	٪٣,١	
غير تربوي	٣٤	٨	١٦	-	٢	٦٠
	٪٥٦,٧	٪١٣,٣	٪٢٦,٧	-	٪٣,٣	

وهذا يشير إلى أن المعلمين بغض النظر عن مستويات خبراتهم ينظرون إلى ما يقوم به المشرف التربوي فيما يتعلق بملاحظة أساليب تدريس المادة الدراسية نظرة متماثلة ، ولا يوجد بينهم اختلاف.

توضح النتيجة كما يبينها جدول رقم ٨ وجود اختلاف في آراء عينة الدراسة لأداء المشرف التربوي فيما يختص بمتابعة استخدام اللغة العربية الفصحى حسب خبرة المعلم عند مستوى دلالة (٠.٠١) (قيمة الاحتمال = ٠.٠٠). أي أن أداء المشرف التربوي يختلف باختلاف فئات المعلمين حسب خبراتهم. كما يوضح معامل الارتباط بين مستوى أداء المشرف والخبرة أن هناك علاقة طردية بينهما ذات دلالة إحصائية مما يعني أن المتابعة أو الإشراف يزداد بزيادة سنوات الخبرة. وهذا واضح إذا ما نظرنا لعمود "أبدا" حيث أفاد ١٨.١٪ من المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين ١ - ٥ سنوات أن المشرف التربوي لا يمارس هذا الدور، أي متابعة استخدام اللغة العربية، وانخفضت النسبة إلى ١٦.٢٪، للفئة ما بين ٥ و١٠، ثم إلى ١٣.٢ و٧.١ للفئتين ١٠ و ١٥ وأكثر من ١٥ سنة على التوالي.

جدول رقم ٨ . يتابع استخدامك للغة العربية الفصحى أثناء الشرح

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٤٠	٢٤	٣٠	٢٤	٢٦
	٢٧.٨٪	١٦.٧٪	٢٠.٨٪	١٦.٧٪	١٨.١٪
٥ إلى أقل من ١٠	١٦	٨	١٨	٢٠	١٢
	٢١.٦٪	١٠.٨٪	٢٤.٣٪	٢٧.٠٪	١٦.٢٪
١٠ إلى أقل من ١٥	٣٦	١٢	٢٤	٢٠	١٤
	٣٤.٠٪	١١.٣٪	٢٢.٦٪	١٨.٩٪	١٣.٢٪
١٥ فأكثر	٦٢	٤٤	٦٢	١٤	١٤
	٣١.٦٪	٢٢.٤٪	٣١.٦٪	٧.١٪	٧.١٪
تربوي	١٤٨	٩٠	١٣٤	٧٢	٦٠
	٢٩.٤٪	١٧.٩٪	٢٦.٦٪	١٤.٣٪	١١.٩٪
غير تربوي	٢٨	٨	٨	١٢	٤
	٤٦.٧٪	١٣.٣٪	١٣.٣٪	٢٠٪	٦.٧٪

وهذا يكشف أن المعلمين الجدد يتوقعون من المشرفين التربويين أكثر مما يتوقعه المعلمون أصحاب الخبرة، وأنه كلما زادت خبرة المعلم، اقتنع بالمستوى الذي يقوم به المشرف التربوي فيما يتعلق بمتابعة المعلمين لاستخدام اللغة العربية الفصحى.

جدول رقم ٩ . يفحص دفتر تحضيرك لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٩٦	٢٦	٢٤	٢	٢
	٪٦٤.٠	٪١٧.٣	٪١٦.٠	٪١.٣	٪١.٣
٥ إلى أقل من ١٠	٦٢	١٢	٤	-	-
	٪٧٩.٥	٪١٥.٤	٪٥.١		
١٠ إلى أقل من ١٥	٧٤	٢٢	٨	٢	٢
	٪٦٨.٥	٪٢٠.٤	٪٧.٤	٪١.٩	٪١.٩
١٥ فأكثر	١٥٨	٢٦	٦	٢	٦
	٪٧٩.٨	٪١٣.١	٪٣.٠	٪١.٠	٪٣.٠
تربوي	٣٨٢	٨٤	٤٢	٨	٨
	٪٧٢.٩	٪١٦.٠	٪٨.٠	٪١.٥	٪١.٥
غير تربوي	٤٤	١٠	٤	٢	-
	٪٧٣.٣	٪١٦.٧	٪٦.٧	٪٣.٣	-

توضح النتيجة المستعرضة بجدول رقم ٩ أنه يوجد اختلاف ذي دلالة إحصائية فيما يراه المعلمون تجاه أداء المشرف التربوي فيما بفحص دفتر التحضير لمعرفة مدى الجهد المبذول في إعداد الدرس حسب خبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠,٠٠). أي أن أداء المشرف التربوي يختلف باختلاف فئات المعلمين حسب خبراتهم. كما يوضح معامل الارتباط أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المشرف فيما يختص بهذه المهمة وسنوات الخبرة، مما يعني أن المتابعة أو الإشراف يزداد بزيادة سنوات خبرة المعلم. إذ أن ما يتوقعه المعلم صاحب الخبرة يختلف عن توقع المعلم القليل الخبرة من

المشرف التربوي، بحكم أن المشرف التربوي القديم قد تأقلم مع الواقع، ويرى أن ما يقوم به المشرف تجاه هذه المهمة يعتبر كافيا ومناسبا، على حين أن المعلم قليل الخبرة يرى أن في ذلك نقصا واضحا، وأن ما يقوم به المشرف تجاهه يعتبر متواضعا فيما يتعلق بفحص دفتر التحضير الذي يقوم بإعداده.

جدول رقم ١٠. يتعرف على مدى التزامك بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٨٤	٤٤	١٠	٦	٤
	٥٦.٨٪	٢٩.٧٪	٦.٨٪	٤.١٪	٢.٧٪
٥ إلى أقل من ١٠	٤٨	٢٠	٦	٤	٠
	٦١.٥٪	٢٥.٦٪	٧.٧٪	٥.١٪	٠
١٠ إلى أقل من ١٥	٦٦	٢٦	١٢	٢	٠
	٦٢.٣٪	٢٤.٥٪	١١.٣٪	١.٩	٠
١٥ فأكثر	١١٨	٥٠	١٨	٤	٤
	٦٠.٨٪	٢٥.٨٪	٩.٣٪	٢.١٪	٢.١٪
تربوي	٣٠٤	١٣٨	٤٨	١٨	٦
	٥٩.١٪	٢٦.٨٪	٩.٣٪	٣.٥٪	١.٢٪
غير تربوي	٤٠	١٦	٢	-	٢
	٦٦.٧٪	٢٦.٧٪	٣.٣٪	-	٣.٣٪

يتبين من جدول رقم ١٠ عدم وجود اختلاف في آراء المعلمين لأداء المشرف فيما يختص بالتعرف على مدى التزام المعلم بالتخطيط الزمني بحسب خبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠.٦١). كما يوضح معامل ارتباط سبيرمان عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أداء المشرف فيما يختص بمدى التزام المعلم بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج وخبرة المعلم (قيمة الاحتمال = ٠.٥٢). مما يعني أن أداء المشرف في

هذا الجانب متماثل لكل المعلمين بصرف النظر عن اختلاف مدد خبرتهم . إذ تتماثل نظرة المعلمين فيما يتعلق بالالتزام بالتخطيط الزمني لموضوعات المنهج بغض النظر عن الخبرة في التدريس ، ويظهر أيضا من الجدول أن المشرفين التربويين يقومون بهذه المهمة بشكل واضح أكثر من كثير من المهمات الأخرى.

يتضح من جدول رقم ١١ وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في أداء المشرف التربوي فيما يختص بدراسة الاختبارات التي يعطيها المعلم بحسب اختلاف خبرة المعلم. بينما لا توجد فروق ذات دلالة فيما يختص بهذه المهمة باختلاف نوع المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

جدول رقم ١١ . يدرس الاختبارات التي تعطيها ويبدي ملحوظات حولها

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٤٨	٣٤	٢٦	٢٠	٢٠
	٪١٣.٥	٪١٣.٥	٪١٧.٦	٪٢٣.٠	٪٣٢.٠
٥ إلى أقل من ١٠	٨	١٦	١٦	٢٦	٨
	٪١٠.٨	٪٢١.٦	٪٢١.٦	٪٣٥.١	٪١٠.٨
١٠ إلى أقل من ١٥	٦	٢٠	٤٢	١٢	٢٨
	٪٥.٦	٪١٨.٥	٪٣٨.٩	٪١١.١	٪٢٥.٩
١٥ فأكثر	٣٠	٢٨	٥٢	٤٢	٤٤
	٪١٥.٣	٪١٤.٣	٪٢٦.٥	٪٢١.٤	٪٢٢.٤
تربوي	٦٢	٨٢	١٤٠	١١٠	١١٦
	٪١٢.٢	٪١٦.١	٪٢٧.٥	٪٢١.٦	٪٢٢.٧
غير تربوي	١٠	٨	١٤	١٢	١٦
	٪١٦.٧	٪١٣.٣	٪٢٣.٣	٪٢٠.٠	٪٢٦.٧

يتضح من جدول رقم ١٢ وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في نظر معلمي المرحلة المتوسطة لما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بالتعرف على أساليب رعاية التلاميذ المتخلفين دراسيا بحسب اختلاف خبرة المعلم، بينما لا يوجد اختلاف في آراء عينة الدراسة فيما يختص بهذه المهمة وذلك من جهة نوع المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

جدول رقم ١٢. يتعرف على أساليك في رعاية تلاميذك المتخلفين دراسيا إذا كان لديك أساليب

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٢٤	٣٠	٣٦	٢٨	٣٠
	٪١٦,٢	٪٢٠,٣	٪٢٤,٣	٪١٨,٢	٪٢٠,٣
٥ إلى أقل من ١٠	١٦	١٠	٢٢	١٦	١٠
	٪٢١,٦	٪١٣,٥	٪٢٩,٧	٪٢١,٦	٪١٣,٥
١٠ إلى أقل من ١٥	٨	٢٠	٣٢	١٦	٣٠
	٪٧,٥	٪١٨,٩	٪٣٠,٢	٪١٥,١	٪٢٨,٣
١٥ فأكثر	٣٢	٣٠	٦٢	٤٠	٣٤
	٪١٦,٢	٪١٥,٢	٪٣١,٣	٪٢٠,٢	٪١٧,٢
تربوي	٧٨	٩٤	١٤٨	١٠٠	٩٤
	٪١٥,٢	٪١٨,٣	٪٢٨,٨	٪١٩,٥	٪١٨,٣
غير تربوي	١٠	١٤	٢٠	٨	٨
	٪١٦,٧	٪٢٣,٣	٪٣٣,٣	٪١٣,٣	٪١٣,٣

يتضح من جدول رقم ١٣ عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية لعينة الدراسة في أداء المشرف التربوي فيما يختص برعاية التلاميذ المتفوقين دراسيا بحسب اختلاف خبرات ومؤهل المعلم.

جدول رقم ١٣ . يتعرف على أساليبك في رعاية تلاميذك المتفوقين دراسيا، إذا كان لديك أساليب

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٢٠	٢٢	٤٦	٢٢	٣٨
	٪١٣,٥	٪١٤,٩	٪٣١,١	٪١٤,٩	٪٢٥,٧
٥ إلى أقل من ١٠	١٢	١٠	٢٠	١٦	١٦
	٪١٦,٢	٪١٣,٥	٪٢٧,٠	٪٢١,٦	٪٢١,٦
١٠ إلى أقل من ١٥	١٠	١٤	٢٤	٣٢	٢٨
	٪٩,٣	٪١٣,٠	٪٢٢,٢	٪٢٩,٦	٪٢٥,٩
١٥ فأكثر	٤٦	٤٤	٥٨	٢٦	٢٤
	٪١٢,١	٪١٣,١	٪٢٩,٣	٪٢٢,٢	٪٢٣,٢
تربوي	٧٤	٦٨	١٥٤	١١٠	١١٠
	٪١٤,٣	٪١٣,٢	٪٢٩,٨	٪٢١,٣	٪٢١,٣
غير تربوي	٨	١٢	١٨	١٢	١٠
	٪١٣,٣	٪٢٠,٠	٪٣٠,٠	٪٢٠,٠	٪١٦,٧

يتبين من جدول رقم ١٤ أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في آراء معلمي المرحلة المتوسطة فيما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بنقل المشرف التربوي الخبرات من مدارس أخرى حسب خبرة المعلم بينما لا يوجد هناك اختلاف في أداء المشرف فيما يختص بهذه المهمة باختلاف نوع المؤهل التربوي الذي يحمله المعلم. وهذا يتفق مع دارسة Sally حيث أشارت الدراسة إلى أن المشرف التربوي يساعد على نقل احتراف المهنة وذلك من خلال مقابلاته مع فئات مختلفة من المعلمين.

جدول رقم ١٤. ينقل إليك خبرات من مدارس أخرى

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٢٦	١٦	٤٢	٢٨	٣٨
	٪١٧.٣	٪١.٧	٪٢٨.٠	٪١٨.٧	٪٢٥.٣
٥ إلى أقل من ١٠	١٠	١٢	٨	١٢	٣٦
	٪١٢.٨	٪١٥.٤	٪١٠.٣	٪١٥.٤	٪٤٦.٢
١٠ إلى أقل من ١٥	٨	٨	٢٢	٢٨	٤٤
	٪٧.٣	٪٧.٣	٪٢٠.٠	٪٢٥.٥	٪٤٠.٠
١٥ فأكثر	١٤	١٢	٤٤	٥٢	٧٤
	٪٧.١	٪٦.١	٪٢٢.٤	٪٢٦.٥	٪٣٧.٨
تربوي	٥٢	٦٢	١١٠	١١٦	١٨٢
	٪١٠.٠	٪١١.٩	٪٢١.١	٪٢٢.٢	٪٣٤.٩
غير تربوي	١٠	٤	١٢	١٠	٢٤
	٪١٦.٧	٪٦.٧	٪٢٠.٠	٪١٦.٧	٪٤٠.٠

يتبين من جدول رقم ١٥ عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية لعينة الدراسة في أداء المشرف فيما يختص بإعداد تقرير مفصل موضحا فيه جوانب القوة والضعف حسب خبرة المعلم . ويتبين من هذه النتيجة أن عينة الدراسة ينظرون نظرة متماثلة إلى دور المشرف التربوي تجاه (كتابة تقرير ، ...)، وأن أداء المشرف التربوي فيما يختص بهذه المهمة متماثل لكل فئات المعلمين حسب خبراتهم. ويتضح أيضا وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في نظرة معلمي المرحلة المتوسطة لأداء المشرف التربوي فيما يختص بهذه المهمة باختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلم.

جدول رقم ١٥ . يترك تقريرا مفصلا في سجل التوجيه بالمدرسة يحدد في وضوح جوانب القوة والضعف عندك مع اقتراحاته لكل منها

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	١٠٤	٢٦	٨	٦	٤
	٪٧٠,٣	٪١٧,٦	٪٥,٤	٪٤,١	٪٢,٧
٥ إلى أقل من ١٠	٦٠	٨	٢	٢	٦
	٪٧٦,٩	٪١٠,٣	٪٢,٦	٪٢,٦	٪٧,٧
١٠ إلى أقل من ١٥	٧٨	١٦	٨	٨	-
	٪٧٠,٩	٪١٤,٥	٪٧,٣	٪٧,٣	-
١٥ فأكثر	١٤٠	٢٨	١٤	٨	-
	٪٧١,٤	٪١٤,٣	٪٧,١	٪٤,١	-
تربوي	٣٨٦	٦٠	٣٤	٢٦	١٦
	٪٧٣,٩	٪٦,٥	٪٦,٥	٪٥,٠	٪٣,١
غير تربوي	٣٤	٢٢	٢	٢	-
	٪٥٦,٧	٪٣٦,٧	٪٣,٣	٪٣,٣	-

إجابة السؤالين (الرابع والسادس): هل تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة تجاه مستوى ما يقوم به المشرف التربوي عند الزيارة الثانية وذلك حسب (خبرة / مؤهل) المعلم ؟

يتضح من جدول رقم ١٦ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعينة الدراسة لما يقوم به أداء المشرف التربوي خلال الزيارة الثانية فيما يختص بالتأكد من سير المنهج وفق التخطيط الزمني حسب خبرة المعلم . وهذا يعني أن معلمي المرحلة المتوسطة ، بغض النظر عن خبرتهم في التدريس ، ينظرون إلى مهمة أو دور المشرف التربوي فيما يتعلق بتأكده من سير المعلم في المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه نظرة غير متماثلة ، بينما

لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين لأداء المشرف فيما يختص بهذه المهمة وذلك من جهة اختلاف المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

جدول رقم ١٦. يتأكد من سيرك في المنهج وفق التخطيط الزمني المتفق عليه

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٧٦	٣٨	٢٦	٤	٤
	٥١,٤٪	٢٥,٧٪	١٧,٦٪	٢,٧٪	٢,٧٪
٥ إلى أقل من ١٠	٥٠	١٦	١٠	-	-
	٦٥,٨٪	٢١,١٪	١٣,٢٪	-	-
١٠ إلى أقل من ١٥	٦٨	٢٠	١٦	٤	٢
	٦١,٨٪	١٨,٢٪	١٤,٥٪	٣,٦٪	١,٨٪
١٥ فأكثر	١٢٤	٤٦	٢٠	-	٤
	٦٣,٤٪	٢٣,٧٪	١٠,٣٪	-	٢,١٪
تربوي	٣١٤	١١٨	٧٠	٨	٨
	٦٠,٦٪	٢٢,٨٪	١٣,٥٪	١,٥٪	١,٥٪
غير تربوي	٣٦	١٦	٤	٢	-
	٦٢,١٪	٢٧,٦٪	٦,٩٪	٣,٤٪	-

يتبين من جدول رقم ١٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي المرحلة المتوسطة لأداء المشرف التربوي فيما يختص بمتابعة تنفيذ توجيهات الزيارة الأولى حسب (خبرة / مؤهل) المعلم. وهذا يعني أن عينة الدراسة بغض النظر عن خبرتهم أو نوع مؤهلهم يتفقون في نظرتهم إلى ما يقوم به المشرف التربوي فيما يتعلق بهذه المهمة. هذا مرجعه إلى أن متابعة الملاحظات التي ذكرت خلال الزيارة الأولى هي ما اعتاد عليه المشرفون التربويون، وقد يعزى سبب ذلك إلى افتقار كثير منهم لاستخدام أساليب حديثة لدى ممارسة الإشراف.

جدول رقم ١٧. يتابع ما نفذته من توجيهات ذكرها لك في الزيارة الأولى

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٥٨	٤٦	٢٦	١٠	٨
	٣٩.٢٪	٣١.١٪	١٧.٦٪	٦.٨٪	٥.٤٪
٥ إلى أقل من ١٠	٢٨	٢٨	١٢	٨	٢
	٣٥.٩٪	٣٥.٩٪	١٥.٤٪	١٠.٣٪	٢.٦٪
١٠ إلى أقل من ١٥	٤٤	٢٦	٢٦	٣	٨
	٤١.٥٪	٢٤.٥٪	٢٤.٥٪	١.٩٪	٧.٥٪
١٥ فأكثر	٧٦	٤٢	٥٠	١٢	١٦
	٣٨.٨٪	٢١.٤٪	٢٥.٥٪	٦.١٪	٨.٢٪
تربوي	٢٠٨	١٤٤	١٠٤	٣٠	٣٤
	٤٠.٠٪	٢٧.٧٪	٢٠.٠٪	٥.٨٪	٦.٥٪
غير تربوي	٢٦	٢٢	٦	٤	-
	٤٤.٨٪	٣٧.٩٪	١٠.٣٪	٦.٢٪	-

يتضح من جدول رقم ١٨ وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في نظرة المعلمين تجاه أداء المشرف التربوي فيما يختص بمراجعة عينات عشوائية من إجابات اختبارات الطلاب حسب خبرة المعلمين، وهذا يشير إلى أن نظرة المعلمين لما يقوم به المشرف التربوي غير متماثلة على اختلاف خبراتهم. وفي المقابل لا يوجد هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في نظرة المعلمين - على اختلاف مؤهلاتهم - لما يقوم به المشرف التربوي فيما يختص بهذه المهمة.

جدول رقم ١٨. يراجع عينات عشوائية من أوراق الإجابة التي صححتها

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٢٠	٢٢	٢٤	٢٠	٥٦
	٪١٤٫١	٪١٥٫٥	٪١٦٫٩	٪١٤٫١	٪٣٩٫٤
٥ إلى أقل من ١٠	١٨	٨	٢٢	١٠	١٦
	٪٢٤٫٣	٪١٠٫٨	٪٢٩٫٧	٪١٣٫٥	٪٢١٫٦
١٠ إلى أقل من ١٥	١٦	٢٢	٢٢	١٠	٣٠
	٪١٦٫٠	٪٢٢٫٠	٪٢٢٫٠	٪١٠٫٠	٪٣٠٫٠
١٥ فأكثر	٤٨	١٤	٥٦	٣٢	٤٤
	٪٢٤٫٧	٪٧٫٢	٪٢٨٫٢	٪١٦٫٥	٪٢٢٫٧
تربوي	١٠٤	٧٤	١٢٠	٦٢	١٣٦
	٪٥٫١	٪١٤٫٩	٪٢٤٫٢	٪١٢٫٥	٪٢٧٫٤
غير تربوي	١٠	١٠	١٢	١٠	١٤
	٪١٧٫٩	٪١٧٫٩	٪٢١٫٤	٪١٧٫٩	٪٢٥٫٠

يتضح من جدول رقم ١٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين ذوي الخبرة عنهم لمن هم من أصحاب الخبرة الأقل لما يؤديه المشرف التربوي فيما يختص بإعداد تقرير مفصل يحتوي على المقترحات العملية التي يمكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام الدراسي. ويظهر أيضا من الجدول أن المشرف التربوي يولي اهتماما أكبر فيما يختص بهذه المهمة للمعلمين من ذوي المؤهلات الغير تربوية.

جدول رقم ١٩ . يترك تقريرا مفصلا مشيرا فيه إلى المقترحات العملية التي ممكن تنفيذها خلال الفترة الباقية من العام الدراسي

الخبرة / المؤهل	دائما	كثيرا	أحيانا	نادرا	أبدا
١ إلى أقل من ٥	٣٤	٢٨	٣٤	١٦	٢٨
	٪٢٤.٣	٪٢٠.٠	٪٢٤.٣	٪١١.٤	٪٢٠.٠
٥ إلى أقل من ١٠	٢٦	١٦	١٨	١٠	٨
	٪٣٣.٣	٪٢٠.٥	٪٢٣.١	٪١٢.٨	٪١٠.٣
١٠ إلى أقل من ١٥	٤٢	٢٢	٢٢	٨	١٤
	٪٣٨.٤	٪٢٠.٤	٪٢٠.٤	٪٧.٤	٪١٣.٠
١٥ فأكثر	٦٤	٢٠	٦٢	٢٠	٣٠
	٪٣٢.٧	٪١٠.٢	٪٣١.٦	٪١٠.٢	٪١٥.٣
تربوي	١٦٦	٩٢	١٢٦	٤٦	٨٢
	٪٣٢.٤	٪١٨.٠	٪٢٤.٦	٪٩.٠	٪١٦.٠
غير تربوي	١٨	١٠	١٦	١٢	٢
	٪٣١.٠	٪١٧.٢	٪٢٧.٦	٪٢٠.٧	٪٣.٤

التوصيـــــات

انطلاقا من النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة ، فإن الباحث يوصي بما يلي.

١ - ضرورة إعادة صياغة أهداف الإشراف التربوي وآلية تنفيذ تلك الأهداف بما يتفق والاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم بصورة عامة وأساليب التعلم الفعال بصورة خاصة.

٢ - تحديد مهام ومسؤوليات المشرف التربوي بشكل علمي ودقيق ، بحيث يمكن قياسها ومتابعتها من قبل الجهات التعليمية المختصة.

٣ -ضرورة عمل البرامج والدورات التدريبية للمشرفين التربويين للرفع من مستواهم العلمي والإشرافي، وتزويدهم بما يستجد في المجال التربوي من بحوث ودراسات من أجل تحسين العملية الإشرافية والتربوية.

٤ - تطوير نموذج تقويم المعلم المستخدم حاليا من قبل إدارة الإشراف التربوي، بحيث يصمم على أسس ومعايير علمية وتربوية وإدارية شاملة تقيس دور وأداء المعلم في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه.

٥ - الاهتمام بالتقارير التربوية المرفوعة من قبل المشرفين التربويين ودراستها وتحليلها بشكل علمي وذلك لكونها من المصادر الرئيسة المهمة في تطوير العملية التعليمية بصورة عامة وعلى وجه الخصوص الممارسات الميدانية.

٦- توعية المعلمين بمفهوم الإشراف التربوي الحديث ، وأهمية المشرف التربوي في العملية التعليمية، كي يزول ما علق في أذهانهم من نظرة سلبية عن الإشراف التربوي الذي يعتمد على البحث عن الأخطاء في كثير من جوانبه.

٧ - يجب التقليل من الأعمال الإدارية التي يكلف بها المشرف التربوي كي يتمكن من أداء مهامه بكفاءة وسهولة، وأن تسند الأعمال الإدارية إلى قسم مختص في إدارة الإشراف التربوي.

٨ - ضرورة التنسيق بين إدارات التعليم وكليات التربية و كليات المعلمين في مجال إعداد وتطوير المشرفين التربويين عن طريق الإعداد الأكاديمي والتخصصي والتربوي، وعمل الدراسات والبحوث التربوية في مجال الإشراف التربوي من قبل المتخصصين.

٩ - ضرورة العمل ببعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل استخدام الإشراف العيادي (الإكلينيكي). والإشراف بالأهداف، والإشراف التشاركي، والإشراف التطويري كنوع من أنواع الإشراف التربوي، وذلك لعلاج الكثير

من معوقات فاعلية الإشراف التربوي والاهتمام بنوعية المعلم وتدريبه التدريب المناسب لحاجاته الحقيقية.

١٠ - إجراء البحوث والدراسات التربوية في المجالات التي لم تشملها هذه الدراسة من أجل تفعيل دور الإشراف التربوي في تطوير العلمية التعليمية وتحقيق أهدافها.

المراجع

[١] نشوان، يعقوب. "تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين." *دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ٤ (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م).

[٢] القرني، علي بن سعد، وموافق فواز الرويلي. "مؤهلات ومهام الموجه التربوي من وجهة نظر مديري التعليم في المملكة العربية السعودية." *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض (شعبان ١٤١١هـ)، ١٣٤-١٣٧.

[٣] Nolan, Jim, Brent Hawker, and Pam Francis. "Case Studies: Window onto Clinical Supervision." *Journal of Education Leadership*, 51, no. 2 (1993), 51-56.

[٤] الهذلي، عبد الله بن محسن. "مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين". *المجلة التربوية*، ٩، ع ٣٥ (ربيع ١٩٩٥م).

[٥] القرني، علي بن عبد الخالق. "اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في مجلس التعاون لدول الخليج العربية. دراسة." *مجلة التوثيق التربوي*، وزارة المعارف، الرياض، ٣٦ (١٤١٦هـ/١٩٩٥ - ١٩٩٦م)، ١٣-٢٩.

[٦] الثبيتي، عوض عواض. "آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف." *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٦، ع ٥٦ (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)، ٦٥ - ٧٩.

[٧] المغيدي، الحسن محمد. "معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية." *مجلة مركز البحوث التربوي*، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٦، ع ١٢ (يوليه ١٩٩٧م)، ١٠٠ - ١٠١.

[٨] دولة، عبد الخالق جلال الدين. "مدى رضا معلمي التربية الإسلامية عن الممارسات الإشرافية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٧هـ.

[٩] Zepeda, Sally J., and Judith A Ponticell. "At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get from Supervision?" *Journal of Curriculum & Supervision*, 14 (1998), 67-87.

[١٠] Claudet, Josoph G., and Chad D. Ellett. "Conceptualization and Measurement of Supervision as a School Organizational Climate Construct". *Jounal of Curriculum and Supervision,* 14, no.4 (1999), 317-56.

[١١] Ebmeier, Howard, and Jancie Nicklaus. "The Impact of Peer and Principal Collaborative Supervision on Teachers' Trust, Commitment, Desire for Collaboration and Efficacy." *Journal of Curriculum & Supervision*, 14, no.4 (1999), 361-78.

[١٢] الحماد، إبراهيم سعد، "معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢١هـ.

[١٣] Sullivan, Susan. "Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field." College of Staten Island, Jeffrey Glanz, Kean University. 3rd ed., 15: 212-235. 2000.

Tasks Made By Educational Supervisors towards Intermediate Stage Teachers from the Teachers' Points of Views

Othman N. O. Al Burikan
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Department
College of Education , King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract . The aim of this study is to acknowledge some tasks made by educational supervisors towards intermediate stage teachers from the teachers' point of views. The sample was composed of some 622 teachers, from governmental schools, intermediate level Then, they were selected randomly from the seven educational supervising centers in Riyadh City (Northern, Western, Southern, Eastern, Central, Rawdah, and Al Sweidi). The percentage of sample to population is 17.69% The researcher designed a questionnaire, composed of three parts; the first part deals with some information about the teacher's experience, academic qualification, and subject taught. The second part of the questionnaire discusses what the educational supervisor does in each visit. The third part deals with supervising activity, made by the supervisor in the second visit.

After viewing Arab and foreign studies in the field of educational supervision, and after conducting statistical analysis, the study reached the following results. The most important of these results is the development of the teacher evaluation form currently used by the educational supervising department. That is, it is to be designed on the basis of educational and scientific criteria, which measure the role and performance of the teacher in the educational process in and outside the class. In addition, the study concentrates on the importance of educational reports submitted by educational supervisors to be scientifically studied and analyzed. for these reports are main source necessary for developing teachers' performance and increasing their educational level. Also, these reports can be used to treat some effective constraints of educational supervision efficiency, and paying more interest for teachers type and in service training. So, new attitudes and approache in the field of educational supervision should be adopted, such as using clinical supervision, cooperative supervision, objected supervision, and developmental supervision, as part of educational supervision.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٥١-٧٧٢ (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)

مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في الإشراف

طلال بن محمد المعجل وعبدالله بن سعد اليحيى

أستاذان مساعدان ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية،

جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

ملخص البحث . هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود .كما هدفت التعرف على مدى اختلاف درجة الرضا عن العمل باختلاف الدرجة العلمية والقسم. وقد تم إعداد أداة لقياس الرضا عن العمل لدى هؤلاء المشرفين .

أوضحت نتائج الدراسة بأن مقدار درجة الرضا عن العمل لأفراد العينة بشكل عام أكثر من جيد . لكن نتائج الدراسة أظهرت عدم رضاهم عن بعض الجوانب التنظيمية والإدارية وبعض الجوانب المتعلقة بالطالب. وأشارت نتائج اختبار (ت) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الدرجة العلمية والقسم الذي ينتمي إليه المشرف .

المقدمة

من الحقائق العلمية ، أن الرضا عن العمل والاقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لإنجازه ، فالرضا عن العمل يشكل دافعا للإنجاز والعكس صحيح إلى حد كبير [١ ، ص ١٩٥] . لذلك ، فإن عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله وإحساسه بالنجاح والتقدم فيه ، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه واستغلال لطاقاته.

والاهتمام بقياس رضا الأفراد نحو وظائفهم وأعمالهم قد شغل كثيرا من الباحثين منذ زمن بعيد . وقد بدأ موضوع الرضا عن العمل ، أو ما يسمى أحياناً بالرضا المهني أو الرضا الوظيفي لأول مرة في مجال الصناعة ، ثم توالت فيما بعد العديد من هذا النوع من الدراسات في مختلف الميادين إلى أن اتجهت إلى مجال التعليم [٢ ، ص ٢٧٩] . فإذا كان الرضا عن العمل مطلباً ضرورياً لدى أي موظف في أي عمل ، فإنه أشد ضرورة لدى العاملين في قطاع التربية والتعليم ، وذلك لما للعملية التربوية والتعليمية من الأثر الأكيد في تقدم المجتمعات ونهضتها .

ولأن المعلم هو الركيزة الأساسية في هذه العملية ، فإن إعداده الجيد من الأهمية بمكان . وهذا يسوقنا إلى أهمية دور المشرف التربوي الذي يعزى إليه المشاركة في صنع المعلم الجيد والمتميز ، فالمعلم الذي نعده لمهنة التدريس يحتاج دون شك إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن عمله . وموقف المعلم أكثر دقة وأشد حساسية من غيره ، فإذا كان الغير محتاجاً إلى الإشراف وتلقين أسرار المهنة ، فحاجة المعلم إلى ذلك أشد وأقوى .

وبعد أن سلمنا بأهمية الرضا عن العمل وبأهمية دور المشرف التربوي ، كان لزاماً أن نبحث وراء رضا المشرف التربوي عن عمله ، لأنه كلما زاد هذا الرضا زاد العطاء ، الأمر الذي يؤدي إلى النتائج المرجوة في إنتاج معلمين على مستوى عالٍ من التميز . ومن هنا تبدو أهمية التعرف على ما يؤثر في رضا المشرفين وردود الفعل الإيجابية والسلبية في مجال عملهم ، سواء كان ذلك في الأساليب الإدارية ، أو الحوافز المادية والمعنوية ، أو المستوى الأكاديمي والتربوي للطالب ...إلخ .

ومن ثم كانت أهمية البحث الحالي لمعرفة وتحديد كل عامل من عوامل الرضا في عمل المشرفين لمساعدة القائمين على التعليم الجامعي في تحديد المنهج الإداري السليم في التعامل معهم مما يدعم عطاءهم ويزيد من كفاءتهم ليكون له مردود إيجابي .

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على رضا مشرفي التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية في جامعة الملك سعود وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات : المرتبة العلمية و القسم.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما درجة الرضا لدى مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود ؟

٢- هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف المرتبة العلمية ؟

٣- هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف القسم ؟

حدود الدراسة

١- اقتصرت هذه الدراسة على مشرفي طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود .

٢- أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢١هـ.

تعريف مصطلحات الدراسة

الرضا عن العمل

لقد بذلت محاولات متعددة لتحديد مفهوم الرضا عن العمل أو ما يسمى أحيانا "الرضا المهني " أو " الرضا الوظيفي"فالرضا عن العمل كما عرفه Dunn and Stephens

أنه " شعور الفرد تجاه عمله" [٣، ص٤١٣] . وعرفه Bullock بأنه عبارة عن محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل [٤ ، ص ٥] .

أما التعريف الإجرائي في هذه الدراسة فهو الدرجة التي يحصل عليها مشرفو طلاب التربية الميدانية الذين يجيبون عن مقياس الرضا عن العمل المستخدم في هذه الدراسة .

التربية الميدانية

لقد عرف Berry أن التربية الميدانية هي "فترة الإشراف على الطلاب عند قيامهم بممارسة مهنة التدريس التي من خلالها يمكن تقديم عديد من الأنشطة والمسؤوليات التربوية " [٥ ، ص١١].

مشرف التربية الميدانية

هو الذي يقوم بعملية الإشراف على الطلاب المعلمين ويعمل على تطوير مهاراتهم خلال فترة زمنية محددة في التربية الميدانية ، ويكون في الغالب من أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين في قسم المناهج وطرق التدريس ، وقد يستعان بأعضاء هيئة التدريس من كلية التربية أو من مشرفي وزارة المعارف .

طلاب التربية الميدانية

هم الطلاب الذين يقومون بالتدريس في المرحلة المتوسطة أو الثانوية من خلال مقرر التربية الميدانية وذلك استكمالاً لمتطلبات التخرج .

الدراسات السابقة

تمثل مراجعة الدراسات السابقة خطوة هامة ، وذلك من أجل التعرف على جوانب الموضوع المراد بحثه ، وأيضا التعرف على ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج يمكن الاستفادة منها في تحليل ومقارنة النتائج [٦ ، ص٢٢٨].

وفي هذه الدراسة قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة المرتبطة برضا المعلمين عن عملهم في التعليم العام بشكل عام و عضو هيئة التدريس في مرحلة التعليم الجامعي بشكل خاص .

ففي دراسة استطلاعية لـ Gmelch وآخرين شملت ١٠٢٠ عضو هيئة تدريس في ٨٠ جامعة تمنح درجة الدكتوراه في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بينت أن السبب الرئيس لقلقهم هو ضغط العمل ،كما أن معظم مصادر هذا القلق يعود إلى الوقت وضغط الموارد بالإضافة إلى البحث والخدمات [٧، ص ص٤٧٧-٤٩٠].

وفي دراسة استطلاعية أخرى لـ Blackburn وآخرين أجريت على ٤٦ عضو هيئة تدريس في جامعة ميتشقان ، أوضحت أن ضغط العمل يؤثر على الأداء الوظيفي [٨ ، ص ص٣١-٤١].

وقد أجرى Patterson وآخرون دراسة على ٣٨٧ عضو هيئة تدريس في كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية حيث شملت عنصرين هامين وهما النمو والتطور وكذلك التحويل إلى مؤسسات تعليمية أخرى مماثلة في التعليم العام لتحقيق النمو والتطور . حيث توصلت إلى أن الأساتذة أقل حركة في مهنتهم من الأساتذة المساعدين والأساتذة المشاركين ، بينما لا يختلفون في تقديرهم الذاتي للإنتاجية أو الرضا عن الإنجازات في العمل [٩ ، ص ص١٩٧-٢٠٥] .

وفي دراسة حكيم التي أجراها على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز للتعرف على مدى رضاهم الوظيفي من حيث أوضاعهم والخدمات التي تقدم لهم . فقد

توصلت الدراسة إلى عدم رضاهم بشكل عام على التسهيلات فيما يخص المنشآت والمعدات و الخدمات الطبية و سياسة التوظيف والترقية والمساعدات الأخرى و الجوانب الإدارية [١٠، ص ص٩٧-١٣٦].

وفي دراسة أخرى لحكيم ، والتي حاول فيها التعرف على مدى رضا أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف عما يقدم لهم من حوافز، دلت نتائج البحث على أن رضاهم الوظيفي بشكل عام كان في المتوسط طيبا . لكنهم أبدوا عدم رضاهم عن العوامل التالية : الدخل الوظيفي ، والنمو والتطور ، وسياسة الكلية وإدارتها ، والاعتراف بأهمية الفرد ، والشعور بالإنجاز ، والمسؤوليات وظروف العمل [١١ ، ص ص ٩٣-١٤٠].

وقام بطاينة بدراسة لمعرفة دور عمداء كليات ورؤساء أقسام التربية الرياضية في إكساب الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية، وأيضا معرفة أثر كل من متغيرات الجنس ، والخبرة ، والمؤهل العلمي ، والمرتبة العلمية ، والعمر، والجامعة على الرضا الوظيفي لديهم .وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس متوسطة وجيدة بشكل عام . وكانت أعلى درجات الرضا لديهم في المجالات التالية :المكانة الاجتماعية والأمن الوظيفي ،والعلاقة مع الزملاء، والراتب والحوافز ،والعلاقة مع المسؤول المباشر . كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي الكلي بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس، و الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرتبة العلمية، والعمر، واختلاف الجامعة [١٢، ص ص١٩٤-١٩٦].

وقد أكدت دراسة كل من Schooll ، و Ivice Stevens and أن هناك علاقات متبادلة من المصالح بين المؤسسة والعاملين فيها [١٣، ص ص٥٨٩-٥٩٠ ؛ ١٤، ص ص٣٨٠-٣٩٦]. فكلما عملت المؤسسة على توفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين

فيها ، زادت درجة رضاهم وولائهم للعمل الذي يؤدونه ، وبالتالي يزداد إنتاجهم مما يترك مردودا إيجابيا على المؤسسة ككل .أما إذا عملت المؤسسة على تخفيض الحوافز المادية والمعنوية للعاملين فإن ذلك يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى العاملين نحو مؤسستهم ويقلل ولاءهم لها ويقل إنتاجهم وربما يتسبب في ترك العمل . وهذا ما كشفت عنه دراسة Dinham بأن الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى تقاعد المعلمين مبكرا قلة فرص الترقي ، وتدني الرواتب والحوافز ، إضافة إلى الاتجاه السالب نحو مهنة التدريس [١٥] . كما وجد Bowles في دراسة أجراها في جامعة تنسي أن هناك علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي وبين ترك العمل [١٦] .

وتوصل كل من الشيخ وسلامة من خلال دراستهما حول الرضا المهني للمعلمين في قطر إلى أن هناك قلة في فرص الترقيات وضعف المكافآت المالية و التي اعتبرت من أسباب عزوف الشباب عن مهنة التدريس [١٧ ، ص ص٧٥-١١٩] . وفي دراسة العجاجي التي أجريت على ١١٤ معلما في الجغرافيا في مدينة الرياض أوضحت بأن ما نسبته ٧٤٪ من أفراد العينة راضون عن مهنتهم ،لكن نتائج الدراسة أظهرت عدم رضا المعلمين عن أسلوب الحوافز المادية والمعنوية ، وعن نصابهم في التدريس ، إضافة إلى بعض خصائص البيئة المدرسية مثل حجرات الدراسة ، والإضاءة ، والوسائل التعليمية ، ومستوى الصيانة [١٨ ، ص ص٢٧٧-٣١٤] .

وقد أشارت دراسة Borg إلى وجود علاقة بين الشعور بالإجهاد وبين عدم الرضا عن العمل والوظيفة [١٩ ، ص ص٤-٢١] . كما أكدت دراسة Turk & Litt بأن زيادة العبء التدريسي هو أحد الأسباب المؤدية إلى عدم رضا المعلم عن مهنة التدريس [٢٠ ، ص ص١٨٥-١٨٧] .

وتوصلت دراسة كل من الطوباسي ، والديحان و البابطين، و Reyse & Keller إلى أن زيادة عدد سنوات الخبرة تجعل المعلم أكثر رضا عن مهنته [٢١ ؛ ٢٢، ص ص٩-١١٠ ؛ ٢٣].

وهكذا تشير غالبية الدراسات، سواء الأجنبية أو العربية، إلى أن أهم العوامل التي تؤثر في عدم الرضا عن العمل أو المهنة يعود إلى ضغط العمل ، وضعف المكافئات وقلة الحوافز والترقيات .كما أظهرت نتائج هذه الدراسات التفاوت من حيث تأثير المتغيرات على درجة الرضا عن العمل .

منهج البحث وإجراءاته

لتحقيق أهداف هذا البحث وللإجابة عن أسئلته تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك لوصف وتحليل نتائج الدراسة الميدانية للوقوف على مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في جامعة الملك سعود .

مجتمع الدراسة

تم توزيع الاستفتاء على جميع مشرفي طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢١هـ. وقد استجاب جميع المشرفين الذين كان عددهم ٣٥ مشرفا. ويبين جدول رقم ١ توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الدرجة العلمية والقسم .

جدول رقم ١. توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية والقسم

	المتغير	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ و أستاذ مشارك	١٤	٤٠٪
	أستاذ مساعد وغيره	٢١	٦٠٪
	المجموع	٣٥	١٠٠٪
القسم	قسم المناهج وطرق التدريس	٢٤	٦٨.٦٪
	أقسام أخرى	١١	٣١.٤٪
	المجموع	٣٥	١٠٠٪

بناء الأداة

بعد اطلاع الباحثين على البيانات المختلفة والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك الأدوات المستخدمة في مثل هذا النوع من الدراسات تم تصميم استبانة مكونة من ثلاثة مجالات:

المجال الأول : يتعلق بالطالب المتدرب.

المجال الثاني : يتعلق بمدارس التدريب.

المجال الثالث : يتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية.

صدق الأداة

قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك للوقوف على مدى ملاءمة فقرات الاستبانة وأهميتها بالنسبة للدراسة ومدى وضوح صياغتها.وبناء على توجيهات واقتراحات المحكمين. تم إجراء بعض التعديلات حتى اكتملت الأداة بصورتها النهائية بحيث أصبحت صالحة للاستخدام.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة ، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية كما هو واضح في جدول رقم ٢ : يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى وهذا يدل على صدق الاستبانة .

جدول رقم ٢ . معامل الارتباط لمجالات الاستبانة

المجال	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط
الأول	٠٧٩	الثالث	٨٤.
الثاني	٠٨٥		

ثبات الأداة

تم حساب ثبات أداة الدراسة على جميع أفراد العينة نظرا لصغر مجتمع الدراسة باستخدام معامل ألفاكرونباخ ، وبينت النتائج أن معامل ثبات الاستبانة لجميع المحاور يساوي٩١. مما يدل على ثبات الأداة بدرجة عالية.

المعالجة الاحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي بجامعة الملك سعود. وذلك عن طريق خدمة المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وذلك لتنفيذ الأساليب الاحصائية التالية :

- حساب معامل الارتباط لبيان صدق الأداة.
- حساب معامل ثبات أداة الدراسة.

- استخدام تحليل الرتب rank للحصول على نسبة متوسطات الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك ترتيب المجالات .

- استخدام اختبار (ت) للتأكد عما إذا كان هناك فروق ذات إحصائية بين متغيرات الدراسة .

نتائج الدراسة

السؤال الأول : ما درجة الرضا لدى مشرفي التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية جامعة الملك سعود ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيبها حسب درجة رضا المشرفين عن عملهم في كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة (اعتبر الباحثان أن المتوسط الحسابي (٢) فما فوق يعبر عن رضا المشرفين عن عملهم وأقل من ذلك يعبر عن عدم رضاهم) :

المجال الأول

يبين جدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية المتعلقة بالطالب المتدرب .وقد حصلت الفقرة ٧ على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال ٢.٧١ ، وهي الالتزام بالتحضير اليومي ، وحازت فقرة رقم ٢ على أدنى متوسط حسابي ١.٧٧ ، وهي المستوى الأكاديمي لديهم ؛ أما المتوسط الحسابي العام فهو ٢.٣١ .

جدول رقم ٣. المتوسطات الحسابية المتعلقة بالطالب المتدرب

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	عدد الطلاب الذين تشرف عليهم في التربية الميدانية	١٠	٢.١٤	٠.٧٧
٢	المستوى الأكاديمي لديهم	١٤	١.٧٧	٠.٥٥
٣	المستوى التربوي	١٣	١.٨٣	٠.٥١
٤	الاتجاه نحو مهنة التدريس	١١	٢.٠٩	٠.٦١
٥	الاستجابة للنصائح وللتوجيهات	٦	٢.٥٤	٠.٥١
٦	الالتزام بتنفيذ خطة المنهج	٤	٢.٦	٠.٥
٧	الالتزام بالتحضير اليومي	١	٢.٧١	٠.٥٢
٨	المشاركة في الأنشطة غير الصفية	٩	٢.٢٣	٠.٥٥
٩	إجادة طريقة التدريس المناسبة	١٢	١.٨٦	٠.٤٩
١٠	تنظيم أعمال الصف	٨	٢.٢٦	٠.٥٦
١١	التعاون مع الزملاء في المدرسة	٢ م	٢.٦٦	٠.٤٨
١٢	الالتزام بالأخلاق الإسلامية	٥	٢.٥٤	٠.٥١
١٣	الالتزام بمواعيد الدوام الرسمي	٢م	٢.٦٦	٠.٥٤
١٤	العبء التدريسي المعطى للطالب المتدرب	٧	٢.٤٣	٠.٥٥
	الدرجة الكلية لجميع عبارات المجال		٢.٣١	٤.١٦
	الدرجة الكلية لجميع المجالات		٢.٢٦	١١.٥

المجال الثاني

يبين جدول رقم ٤ المتوسطات الحسابية المتعلقة بمدارس التدريب، وقد حصلت فقرة رقم ٥ على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال ٢.٦٩ ، وهي تقبل المدرسة ومنسوبيها للطالب المتدرب، بينما حازت فقرة رقم ٤ على أدنى متوسط حسابي ٢,٠٦ ، وهي إمكانيات المدرسة ؛ أما المتوسط الحسابي العام فهو ٢.٣٧ .

جدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية المتعلقة بمدارس التدريب

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تعاون المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة	٥	٢.٤٣	٠.٦١
٢	صلاحية مبنى المدرسة لأغرض التربية الميدانية	١١	٢.١١	٠.٦٨
٣	موقع المدرسة	٢	٢.٥٧	٠.٥٦
٤	إمكانيات المدرسة	١٢	٢.٠٦	٠.٥٩
٥	تقبل المدرسة ومنسوبيها للطالب المتدرب	١	٢.٦٩	٠.٤٧
٦	علاقة المدير بالطالب المتدرب	٣	٢.٥٧	٠.٥٦
٧	التسهيلات التي تقدمها المدرسة لتحقيق التدريب المطلوب	٩	٢.٢	٠.٦٨
٨	الجدول التدريسي الذي تعطيه المدرسة للطالب المتدرب	٦	٢.٤	٠.٦٩
٩	إتاحة الفرصة للطالب المتدرب للاشتراك في الأنشطة اللاصفية	٤	٢.٤٣	٠.٦٥
١٠	المكان المخصص للاجتماع مع الطلاب المتدربين أثناء الزيارة	٨	٢.٣١	٠.٧٢
١١	التقويم المعطى عن الطالب المتدرب	١٠	٢.٢	٠.٨
١٢	تصوير الدروس بالفيديو في المدارس أثناء التدريب الميداني	٧	٢.٣٤	٠.٧٣
	الدرجة الكلية لجميع فقرات المجال		٢.٣٧	٤.٣٢
	الدرجة الكلية لجميع المجالات		٢.٢٦	١١.٥

المجال الثالث

يبين جدول رقم ٥ المتوسطات الحسابية المتعلقة بالجوانب التنظيمية والإدارية، وقد حصلت فقرة ٣ على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال، ٢.٤٣، وهي الأسلوب المتبع في توزيع الطلاب المتدربين على المدارس، وحازت فقرة رقم ٩ على أدنى متوسط حسابي ١.٦٩، وهي استعمال وسيلة النقل الخاصة بمدارس التطبيق؛ أما المتوسط الحسابي العام فهو ٢.١١.

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية المتعلقة بالجوانب التنظيمية والإدارية

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الأسلوب المتبع في اختيار مدارس التدريب الميداني	٥	٢,٢٦	٠,٧
٢	الأسلوب المتبع في تسجيل الطلاب المتدربين	٣	٢,٣٤	٠,٦٨
٣	الأسلوب المتبع في توزيع الطلاب المتدربين على المدارس	١	٢,٤٣	٠,٦٥
٤	الأسلوب المتبع في توزيع الطلاب على المشرفين	٧	٢,١٧	٠,٧١
٥	الأسلوب المتبع في تقويم الطلاب المتدربين	٤	٢,٢٦	٠,٦١
٦	الأسلوب المتبع في توفير الوسائل والإمكانات اللازمة للتدريب الميداني	١٠	١,٨	٠,٦٣
٧	التقدير المعطى من الجامعة على الجهد المبذول	٩	١,٩٧	٠,٧٢
٨	الجعل المالي المعطى من الجامعة على الجهد المبذول	١١	١,٧٤	٠,٧٨
٩	استعمال وسيلة النقل الخاصة بمدارس التطبيق	١٢	١,٦٩	٠,٨٣
١٠	كفاية الساعات المعتمدة المخصصة للتدريب الميداني	٦	٢,٢٣	٠,٨٤
١١	الجمع بين المحاضرات النظرية في الجامعة والإشراف الميداني	٨	٢,١١	٠,٧٢
١٢	الاستمرار في الإشراف على التدريب الميداني	٢	٢,٣٤	٠,٦٨
	الدرجة الكلية لجميع فقرات المجال		٢,١١	٥,٣٧
	الدرجة الكلية لجميع المجالات		٢,٢٦	١١,٥

السؤال الثاني : هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف المرتبة العلمية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت ، ويتضح من جدول رقم ٦ أن قيمة ت غير دالة في جميع مجالات الدراسة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة وفقا لمتغير المرتبة العلمية .

جدول رقم ٦. نتائج اختبار ت لتحديد أثر المرتبة العلمية على رضا المشرفين عن العمل

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	أستاذ و أستاذ مشارك	١٤	٣٣,٢١٪	٤,٣٤	١,٠٥	غير دالة
	أستاذ مساعد وغيره	٢١	٣١,٧١	٤,٠٣		
الثاني	أستاذ و أستاذ مشارك	١٤	٢٨,٨٥	٥,١٠	٠,٦٠	غير دالة
	أستاذ مساعد وغيره	٢١	٢٧,٩٥	٣,٨٢		
الثالث	أستاذ و أستاذ مشارك	١٤	٢٦,٢١	٦,٠٧	٠,٧٨	غير دالة
	أستاذ مساعد وغيره	٢١	٢٤,٧٦	٤,٩٣		
الدرجة الكلية	أستاذ و أستاذ مشارك	١٤	٨٨,٢٨	١٤,٤٨	٠,٩٧	غير دالة
	أستاذ مساعد وغيره	٢١	٨٤,٤٢	٩,٠٥		

السؤال الثالث: هل تختلف درجة رضا مجتمع الدراسة عن عملها في الإشراف على التربية الميدانية باختلاف القسم ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت ، ويتضح من جدول رقم ٧ أن قيمة ت غير دالة في جميع مجالات الدراسة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين من داخل قسم المناهج وطرق التدريس ومن خارجه .

جدول رقم ٧. نتائج اختبار ت لتحديد أثر اختلاف القسم على رضا المشرفين عن العمل

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	قسم المناهج	٢٤	٣٢,٢٥	٤,٦١	٠,١٣	٠,٩٠ غير دالة
	أقسام أخرى	١١	٣٢,٤٥	٣,١١		
الثاني	قسم الناهج	٢٤	٢٨,٢٥	٤,٩١	٠,١٣	٠,٩٠ غير دالة
	أقسام أخرى	١١	٢٨,٤٥	٢,٨٤		
الثالث	قسم المناهج	٢٤	٢٥,٢٩	٥,٩٢	٠,٨	٠,٩٤ غير دالة
	أقسام أخرى	١١	٢٥,٤٥	٤.١٨		
الدرجة	قسم المناهج	٢٤	٨٥,٧٩	١٣,٤١	٠,١٧	٠,٨٦ غير دالة
الكلية	أقسام أخرى	١١	٨٦,٣٦	٥,٩٥		

مناقشة نتائج الدراسة

أولا : فيما يتعلق بدرجة رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية في كلية التربية عن عملهم ، فقد أظهرت نتائج مقياس الرضا أنهم راضون عن العمل بشكل عام ، إذ يشير جدول رقم ٣ إلى أن المتوسط الحسابي العام لجميع أفراد العينة هو ٢.٢٦ .

ثانيا : وبالمقارنة بين متوسطات مجالات الدراسة الواردة في الجداول ذات الأرقام ٣ و ٤ و ٥ يتبين أن المجال المتعلق بمدارس التطبيق جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٢.٣٧ ، وجاء المجال المتعلق بالطالب المتدرب في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٢.٣١ ، بينما المجال المتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٢.٢٦ . وقد يعود تفسير حصول المجال المتعلق بمدارس التطبيق على أعلى معدل في درجة الرضا لسببين :

١ - أن إدارة المدرسة ومنسوبيها تحاول دائما إرضاء المشرف بتوفير الإمكانات اللازمة للتدريب الميداني حتى تضمن إرسال عدد من المتدربين للسنوات المقبلة . لأن

تطبيق الطلاب المتدربين في المدرسة يساعد في حل مشكلة نقص المعلمين ، مما ينعكس ذلك على رضا المشرف عن المدرسة .

٢- وقد يعود إلى أن المشرف في الغالب هو الذي يختار مدارس التطبيق ومن الطبيعي سيختار المدارس النموذجية والتي سيكون راضيا عنها .

أما حصول المجال المتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية على المرتبة الأخيرة في درجة الرضا ، فقد يعزى لوجود بعض القصور في هذا الجانب أكثر من الجوانب الأخرى .

ثالثا : بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الاستبانة نلاحظ أن المشرفين أبدوا رضاهم عن معظم الفقرات ، بينما حازت بعض منها على عدم الرضا . فأكثر الفقرات التي حصلت على درجة عالية من الرضا هي على النحو التالي :

التزام الطلاب بالتحضير اليومي للدروس ٢.٧١ ، وتقبل المدرسة ومنسوبيها للطالب المتدرب ٢.٦٩ ، وتعاون الطالب المتدرب مع زملائه في المدرسة ٢.٦٦ ، والالتزام بمواعيد الدوام الرسمي ٢٠٦٦ ، والتزام الطالب بتنفيذ خطة المنهج ٢.٦. ونلاحظ أن أربع منها تتعلق بالطالب وواحدة بمدارس التطبيق ، وبالنسبة للفقرات المرتبطة بالطالب ، فقد تعزى إلى أنه يحاول الالتزام بالتعليمات التي تقدم من قبل المشرف حتى يحصل على تقدير عال ، وهذا يؤدي إلى زيادة درجة الرضا لدى المشرف . أما الفقرة التي تتعلق بمدارس التطبيق ، وهي تقبل المدرسة و منسوبيها للطالب المتدرب ، فقد تعود إلى أن الطالب المتدرب يساعد المدرسة في حل مشكلة نقص المعلمين وتخفيف العبء التدريسي عنهم والمشاركة في الأنشطة غير صفية ...إلخ ، مما يجعل الطالب المتدرب محل قبول واهتمام إدارة المدرسة و منسوبيها .

أما أكثر الفقرات التي حازت على عدم رضا من وجهة نظر المشرفين فهي : استعمال وسيلة النقل الخاصة بين المدارس ١.٦٩ . والجعل المادي المعطى من قبل الجامعة على الجهد المبذول ١.٧٤ . المستوى الأكاديمي لطالب التربية الميدانية ١.٧٧ ، الأسلوب

المتبع في توفير الوسائل والإمكانات اللازمة للتدريب الميداني ١.٨ . ونلاحظ أن أكثر هذه الفقرات لها علاقة في بالجانبين التنظيمي و الإداري، وقد يعزى إلى القصور فيما يقدم من خدمات وحوافز مادية ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه بطاينة [١٢ ، ص ص ١٩٤-١٩٦] ، ودراسة Gmelech وآخرين [٧ ، ص ص٤٧٧-٤٩٠]، ودراسة Stevens and Ivice (١٩٨١م) [١٤ ، ص ص ٣٨٠ -٣٩٦]، بأن قلة ما يقدم من خدمات وحوافز مادية تؤدي إلى اتجاهات سلبية تجاه العمل. أما بالنسبة لقلة رضا المشرفين عن مستوى الطلاب الأكاديمي ، فقد يفسر ذلك بالفجوة الموجودة بين ما درسه الطالب المتدرب وبين ما يقوم بتدريسه خلال فترة التربية الميدانية .

رابعا : المجال الوحيد الذي أبدى المشرفون رضاهم عن جميع فقراته هو الجانب المتعلق بمدارس التطبيق . والسبب في ذلك أن إدارة المدرسة تحاول جاهدة أن تقدم أفضل الوسائل والإمكانات للطلاب المتدربين مما يؤدي إلى رضاهم .

خامسا : التزام الطلاب بتحضير الدروس اليومية ، وهي فقرة ٧ المتعلقة بمجال الطالب المتدرب ، حصلت على أعلى متوسط من درجة الرضا لدى المشرفين ، وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الذي يوليه كثير من المشرفين بهذا الجانب لأهميته ولأنه يعكس جزءا كبيرا من نشاط الطالب المتدرب مما يجعل الطلاب يهتمون بذلك ، وبالتالي ينعكس على رضا المشرفين . بينما حصلت فقرة ٩ من المجال المتعلق بالجوانب التنظيمية والإدارية على أدنى متوسط من درجة الرضا ، وقد يعود ذلك إلى أنه لا توجد إلا وسيلة نقل واحدة مما يضطر المشرف إلى استخدام وسيلة النقل الخاصة به .

سادسا : لم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا المشرفين عن عملهم وفقا لمتغير المرتبة العلمية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Patterson وآخرين ، ودراسة بطاينة ، بينما دراسة حكيم توصلت إلى عكس ذلك ، فقد بينت أنه

كلما زادت الدرجة العلمية زادت درجة الرضا الوظيفي والعكس صحيح [٨، ص ص١٧٩-٢٠٥ ؛ ١١، ص ص١٩٤-١٩٦ ؛ ١٠، ص ص٩٣-١٤٠].

سابعا: لم تظهر الدراسة أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية وفقا لاختلاف القسم وهذا يتفق مع دراسة بطاينة [١١، ص ص ١٩٤-١٩٦].

التوصيات

حاول البحث الحالي التعرف على مدى رضا مشرفي طلاب التربية الميدانية عن عملهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك من خلال دراسة ميدانية أجريت على هؤلاء المشرفين باستخدام استبانة احتوت عوامل الرضا عن عملهم. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التالية :

١- تعزيز الجانب المتعلق بالمدرسة من توثيق الصلة بين قسم المناهج والمدرسة حيث أظهر هذا الجانب رضا عاليا لدى المشرفين.

٢- الاهتمام بدارسة العوامل المؤثرة على عدم الرضا عن العمل لبعض المشرفين، من أجل تلافي أسباب عدم الرضا بما يحقق رضا أعلى عن العمل لديهم.

٣- تقديم حوافز مادية ومعنوية بشكل أفضل مما هي عليه.

٤- تأمين وسائل مواصلات من الجامعة إلى مدارس التطبيق ، أو إعطاء المشرفين بدل نقل إضافي.

٥- توفير مزيد من الأجهزة والوسائل التعليمية ليتدرب عليها طلاب التربية الميدانية.

٦- إعادة النظر في موضوعات الإعداد الأكاديمي للطالب المعلم لكي تتناسب مع الموضوعات التي تدرس في مراحل التعليم العام.

٧- لابد من مواصلة البحث في موضوع رضا المشرفين عن عملهم مع زيادة عدد المتغيرات التي لم تشملها هذه الدراسة مثل التخصص والعبء التدريسي للمشرف والذي لم تبحث الدراسة أثره على درجة رضا المشرفين عن عملهم .

المراجع

[١] مصطفى، يوسف عبد المعطى ، "مدى رضا طلاب شعبة التعليم الابتدائى عن الدراسة بها . " *دراسات تربوية* ، القاهرة، ٨، ع٥٨ (١٩٩٣م)، ١٩٥ .

[٢] سيد، أحمد شكرى . "الرضا عن العمل لمعلمى ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمى وخبرتهم التدريسية ." *حولية كلية التربية* ، *جامعة قطر*، ع ٩ (١٩٩١م)، ٢٧٧-٣٢٤.

[٣] Dunn, J. D., and Elvis C. Stephens. *Management of Personnel: Manpower Management and Organizational Behavior.* New York: McGraw-Hill, 1972.

[٤] Bullock, R.P. *Social Factors Relating to Job Satisfaction . A Technique for the Measurement of Job Satisfaction* . Res. Monogr. , Bur. Business Res., Ohio State University ,1952.

[٥] Berry, John C. "A Study of the Attitude of Student Teachers toward the Student Teaching Program at the University of Southern Mississippi." Unpublished doctoral dissertation, University of Mississippi, 1976 .

[٦] الغامدى ، حمدان، وعبدالله الغامدى . "العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض، " *مجلة جامعة الملك سعود* ، ٩ ، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* ، (٢) (١٤١٧هـ/١٩٩٧م) ، ٢٢٣-٢٧٦.

[٧] Gmelech, W. H. , N. P. Lovrich , and P. K . Wilke , "Sources of Stress in Academe : A National Perspective." *Research in Higher Education* , 2 (1884), 477- 79.

[٨] Blackburn , R. T. , S. N. Horowitz , D.W. Edington , and D. W. Kols. "University Faculty and Administrator Responses to Job Strains." *Research in Higher Education* . 25 , no. 4 (1986). 291-399.

[٩] Patterson, Lewis, et al. "Plateaned Careers , Productivity , and Career Satisfaction of College of Education Faculty." *The Career Development Quarterly* , 35, no. 3 (March 1987), 197-205.

[١٠] حكيم ، منتظر حمزة . "الرضا الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز ." *العلوم التربوية* ، ٢ (١٤٠٩) ، ٩٧-١٣٦ .

[١١] حكيم ، منتظر حمزة. "الحوافز المهنية والرضا الوظيفى لأعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين." *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز* ، *العلوم التربوية* ، ٨ (١٩٩٥م) ، ٩٣-١٤.

[١٢] بطاينة ، عمر تيسير . "دور عمداء كليات ورؤساء أقسام التربية الرياضية في إكساب الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية ." ملخص رسالة ماجستير ، *المجلة العربية للتربية* ، ١٩، ع١(١٩٩٩م) ، ١٩٤-١٩٦ .

[١٣] Scholl , R. W. "Differentiating Organizational Commitment from Expectancy as a Moativating Force . *Academy of Management Review* , 6 (1981), 589 - 99 .

[١٤] Stevents, J.M., and H. M. Ivice. "Assesing Personal Organizational Predictors of Managerial Commitment." *Academy of Management Journal* , 21 (1978) , 380 - 96 .

[١٥] Dinham , S. "Human Perspectives on Teacher Resignation : Preliminary Results of One Investigation." Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Council for Educational Administration (Darwin , Northern Territory , Australia , July 1992) .

[١٦] Bowles, J.K. "An Investigation of Organizational Commitment , Satisfaction , and Intent to Remain among Faculty for Selected Tennessee Institutions of Higher Education." *Dissertation Abstracts International*, 44, no. 4 (1983), 222-A.

[١٧] الشيخ سليمان الخضيري ، و محمد أحمد سلامة . "الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر." الرياض ، *مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية* ، ٣٠ (١٩٨٢م)، ٧٥-١١٩ .

[١٨] العجاجي ، عبدالله إبراهيم . "الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات." *مجلة جامعة الملك سعود* ، ٩ ، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ٢٧٧-٣١٤.

[١٩] Borg , Mark C., et al. "Occupation Stress and Job Statisfaction among School Administration." *Journal of Education Administration*, 31, no. 1 (1993) , 4-21 .

[٢٠] Litt, Mark, D., and Dennis C. Turk. "Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers." *Journal of Educational Research* , 78, no.31 (Jan./Feb. 1985), 18-185.

[٢١] الطوباسي ، عادل . "الرضا عن العمل عند معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن ." رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية بالجامعة الأردنية ، ١٩٧٠م.

[٢٢] الديحان ، محمد عبدالرحمن ، وعبدالعزيز عبدالوهاب البابطين. *استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض نحو رضاهم مهنة التعليم* . مكة المكرمة : مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، ١٩٩١م.

[٢٣] Reyes, P., and D. Keller. *Organizational Value Orientation and Its Impact on Organizational Commitment and Job Satisfaction of Public School Teachers* . Chicago: Midwestern Educational Research Association . 1986.

Student Teaching Supervisors' Job Satisfaction

Talal M. Al-meajel and Abdullah S. Al-yhia
Assistant Professors.Department of Curriculum and Instruction
College of Educ., King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract . The purpose of the study was to find out job satisfaction for student teaching supervisors in the College of Education at King Saud University . A questionnaire was designed to measure supervisors' job satisfaction . Results of this study indicated that supervisors were satisfied with their job, however it showed they are not satisfied with some aspects, which related to administrative organization and students. The results also showed that there is no significant difference in their job satisfaction according to education degree and department .

أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات

صالح بن مبارك الدباسي

أستاذ مشارك، ورئيس قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/١٠/١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ٢٠/٢/١٤٢٢هـ)

ملخص البحــث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطريقة التقليدية والتعليم عن بعد في مستوي التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض. وتم تطبيق هذه الدراسة على مجموعتين من طالبات المستوى الرابع بكلية التربية بهدف قياس الاختلاف في مستوى التحصيل الأكاديمي لمادة تقنيات التعليم باتباع أي من الطريقتين المذكورتين أعلاه. حيث تم تحديد إحدى المجموعتين كمجموعة ضابطة control group، وتتكون من ٣٦ طالبة، و تحديد المجموعة الأخرى كمجموعة تجريبية و تتكون من ٣٥ طالبة. و للتأكد من تقارب مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعتين، قام الباحث بإجراء اختبار قبلي موحّد في مادة تقنيات التعليم وذلك بغرض قياس التغير الذي حدث في مستوى التحصيل نتيجة استخدام طريقتي التدريس. و من ثم تم تنفيذ التجربة بتدريس مادة تقنيات التعليم للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية -الدائرة التلفزيونية المغلقة- في حين تم توزيع الأشرطة والمذكرات والكتب وحددت لهن ساعات للمناقشة من خلال الهاتف على أفراد المجموعة التجريبية لمادة تقنيات التعليم. وتم تقويم تحصيل الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراء اختبار بعدي موحد في نهاية العام الدراسي. وقد استخدم اختبار ت لعينتين two-sample t-test لاختبار الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي. وتوضح نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (P-value>0.05) في درجات الاختبار القبلي الموحد لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. كما توضح النتائج أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة

والتجريبية عند مستويات معنوية عالية (P-value =0.001). كما توضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في مادة تقنيات التعليم يفوق درجات المجموعة الضابطة . و يتبين من هذه النتيجة أن طريقة التعلم عن بعد أفضل من الطريقة التقليدية (عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة) من حيث مستوى التحصيل الدراسي ، إضافة إلى انطباعات أفراد العينة التجريبية حول التعليم عن بعد.

المقدمة

يتميز هذا العصر بظاهرتين رئيستين ، الأولى تزايد الطلب على مقاعد التعليم في جميع المراحل الدراسية ، والثانية سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع نطاق هذا التقدم ليشمل جميع مجالات الحياة . ونتجت من هذا الأمر الحاجة إلى التعلم المستمر لمعايشة هذه التطورات وفهمها والإفادة منها . وفرض هذان المطلبان : الطلب المتزايد على المقاعد الدراسية في كل مرحلة من المراحل التعليمية ، والحاجة لمواكبة التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا ، على المجتمع الحديث البحث عن أنظمة بديلة للأنظمة التعليمية التقليدية تكون قادرة على تعليم أكبر قدر ممكن من الأفراد وبنفقات أقل من نفقات الأنظمة التقليدية ، وقادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلى استيعابه في برامجها التعليمية والتدريبية .

وقد شملت هذه البدائل أساليب مختلفة في توصيل العلم والمعرفة . وامتدت من مخاطبة الناس عن طريق وسائل الإعلام إلى إنشاء مؤسسات جامعية تؤدي إلى الحصول على شهادات جامعية للراغبين في العلم والمعرفة وفي اكتساب المهارات التكنولوجية الحديثة دون أن يتركوا أعمالهم وأماكن إقامتهم.

وقد أصبح التعليم عن بعد ، منذ السبعينيات ، نمطاً متميزاً من التربية لا يقل أهمية عن الأنماط التربوية المعهودة ، إن لم نقل إنه يساعد المؤسسات التعليمية على حل بعض المشكلات التي تعجز التربية التقليدية عن حلها . لقد أصبح التعليم عن بعد منذ عقدين على الأقل ممارسة تربوية متميزة ، بل وقائمة بنفسها تختلف نوعياً عن التعليم الحضوري الذي نعرفه بالمعاهد والكليات . وقد فرض هذا النمط التعليمي نفسه تبعاً

للتغيرات الجوهرية التي حدثت في منظومة التربية والتعليم خلال النصف الثاني من القرن العشرين .

يذكر هولمبرج Holmberg [١] أن مفهوم التعليم عن بعد ينطبق على كل نموذج أو شكل أو نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم من خلال حضوره مع المتعلمين في حجرة دراسية واحدة . ويضيف أن التعليم عن بعد يشمل كافة الوسائط التي يتم التعلم بوساطتها بما فيها الكلمة المطبوعة والوسائل الميكانيكية والإلكترونية .

أما دراسة ملهايم Milheim [٢] ، فقد تناولت الاعتبارات المطلوب مراعاتها عند تنفيذ برامج التعليم عن بعد ، وقد حدد الباحث عدة عوامل منها ما يتعلق بتصميم مواد التعليم عن بعد ، ومنها ما يتعلق باختيار نظم التوصيل بناء على توافر المصادر ونوع التفاعل بين المتعلمين والمواد التعليمية وخصائص المتعلمين ، ومنها ما يتعلق بالنواحي الاقتصادية وأهمها تكلفة تصميم التعليم والمواد والأجهزة المستخدمة .

أما ويلبورشرام Wilbur Schram [٣] ، فيشير إلى أنه إذا توافرت الظروف فإن بإمكان الطالب أن يتعلم عن طريق وسائط تعليمية ، تلفزيونية كانت أم إذاعية أم تعليماً مبرمجاً أو شرائط أو شرائح ... إلخ. ويبدو بصورة عامة أن العوامل التي تتحكم في كمية التعليم وجهاً لوجه هي ذاتها العوامل التي تتحكم في كمية التعليم عن طريق الوسائط التعليمية الأخرى. ومن بين هذه العوامل وضوح المحتوى وملاءمته للمتعلم ، واختلاف القدرات الفردية والدافعية والتركيز والاهتمام بالمادة المراد تعلمها ، واحترام المعلم ومقدار ما يكنه له المتعلم من تقدير ، وإعادة ما تم تعلمه عن طريق ترسيخ أهم جوانبه ، ثم ممارسة المران عليه من قبل المتعلم.

ونظام التعليم عن بعد لا يختلف عن النظام المدرسي المألوف في مضمون العلم والمعرفة أو في مضمون المهارات المطلوبة ، ولا يختلف عنه في أغراض التربية . أما الخصائص التي يتميز بها هذا النظام ، فهي بعد الطالب عن المؤسسة التعليمية ، والحاجة

إلى التكنولوجيا الحديثة في مساعدة الطالب في عمليات التعلم الذاتي . ويمثل التعليم عن بعد حلا لأزمة ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي ، فهو أقل كلفة من التعليم الحضوري لأسباب بديهية تؤكدها نتائج الدراسات المقارنة ، ففي تونس تبين تجربة المعهد الأعلى للتربية أن كلفة التعليم تنخفض إلى النصف عند الانتقال من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد. أما المركز الوطني الفرنسي للتعليم عن بعد ، فإنه توصل منذ أواخر الثمانينيات إلى تخفيض كلفة التعليم إلى الثلث [٤ ، ص ٨٩ ؛ ٣ ،ص١٢ ؛ ٥ ، ٤٣].

وقوة التعليم عن بعد يمكن النظر إليها من زوايا ثلاث ، فمن منظور الدارس يعني التعليم عن بعد التحرر من قيود الزمان والمكان والسماح له بغض النظر عن العمر بالتمتع بمزيد من الفرص التعليمية والمرونة . ومن ثم الجمع بين العمل وأداء شؤونه الخاصة والتعليم في آن واحد . ومن منظور أرباب العمل ، فإن التعليم عن بعد يوفر فرصا لتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم المهنية ، مما يؤدي إلى زيادة في الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفة أقل. ومن منظور الدولة فإنه يحقق ديمقراطية التعليم وذلك بزيادة عدد الدارسين وإيصال نظم التعليم والتدريب إلى جماعات لا تتوافر لها سوى فرص محدودة من التعليم والتدريب التقليديين .

إن تعبير التعليم عن بعد يعني الاستفادة العلمية ، أو الحصول على درجات علمية ، دون الحضور الفعلي أو الجسدي لصالات الدراسة في المدارس والجامعات ؛ ومن هنا فإنه يطلق أحيانا على هذا النوع من الدراسة مصطلح university without walls أي جامعة بلا جدران .

مشكلة الدراسة

نظراً للتحولات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام وعلى المستوى العربي بشكل خاص ، فإنه

يتوجب حصول تحول كبير في رسالة الجامعات وأدوارها ووظائفها، حيث أصبح من المطلوب أن تقوم الجامعات بمواكبة التحولات التي طرأت على المجتمعات المعاصرة بهدف الاستجابة لها ومواجهتها ؛ فالجامعات مطلوب منها الاستجابة للتحولات التي تطرأ على المجتمعات سواء في ميدان الاقتصاد أو التجارة أو السياسة أو التعليم، نتيجة الانفتاح العالمي. ففي هذا العصر تداخلت الحضارات، وتمازجت، وظهرت عولمة التعليم فالتعليم عن بعد والجامعات المفتوحة وشبكات الإنترنت والأقمار الصناعية والتكنولوجيا المتقدمة والمكتبات الإلكترونية، كلها أصبحت متاحة في هذا العصر.

وقد أكد خبراء التعليم، كما أكّد الباحثون، على أن التعليم عن بعد هو بمثابة ضرورة قصوى لمواكبة النقلة التعليمية الحادة والتي تعتبر ثورة في فلسفة التعليم وسياساته في هذا العصر الذي اتسم بالتقانة العالية حيث يتيح هذا النمط من التعليم الانفتاح على العالم عن طريق التعامل المباشر مع مصادر المعلومات، في عصر أصبحت فيه المعلومة بكل صورها وأشكالها متاحة أمام العالم كله عن طريق قنوات الاتصال التي اخترقت مركزية المعلومات وكسرت حاجز السرية، وأصبحت المعلومة متاحة للجميع بشرط حسن الاستفادة من تقنيات التعليم عن بعد.

وهذه الدراسة تسلط الضوء على الفروق بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، حيث تم استخدام مجموعتين إحداهما استخدم معها أسلوب التعليم التقليدي عن طريق حضور المحاضرات والمناقشة داخل المحاضرة، والمجموعة الأخرى اُستخدم معها أسلوب التعليم عن بعد بالأشرطة السمعية والمرئية والمذكرات والكتب والمناقشة بالهاتف. ومن ثم أجريت المقارنة بين المجموعتين والتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بالأسلوبين، والتعرف على انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد بالنسبة لمرونة الدراسة، والتعليم الذاتي، وتوفير الوقت والحافز والثقة بالنفس.

أهمية الدراسة

أصبح التعليم عن بعد واقعاً يستخدم أسلوباً جديداً في التعليم، ويعتمد التحرر من قيود الزمان والمكان، باستخدام وسائط تعليمية متعددة مثل المادة المطبوعة والأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو والبريد الإلكتروني والهاتف والحاسب الآلي. ولفوائده العديدة أصبح من الأهمية بمكان أن توجه الدراسات على توضيح فوائده ومقارنته بالتعليم التقليدي. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة؛ فهي ستوضح الفروق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي، إضافة إلى أنها تكشف عن انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد.

مصطلحات الدراسة

التعليم عن بعد : هو عبارة عن نظام تعليمي يتم فيه تبادل التعليمات والإرشادات التعليمية بين طلبة وأساتذة يفصلهم المكان والزمان ، من أجل تمكين الأفراد من التعلم والتغلب على ظروف الوقت والمكان.

الدراسات السابقة

في معرض المقارنة بين التعليم التقليدي الذي يقوم به المعلم بدور المحاضر ويكون مسؤولاً عن ضبط العملية التعليمية كما يجري عادة في الجامعات التقليدية، والتعليم المفتوح الذي يتاح منه للمتعلم فرصة ضبط عملية تعليمه ، كما يجري عادة في الجامعات المفتوحة، فقد قام جامسون Jamison بمقارنة التعليم المبرمج مع طريقة التعليم التقليدية المعتمدة على المحاضرة ، وكانت نتيجة الدراسة هي الفشل في التوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقتين، حيث وجد أن كلتي الطريقتين مفيدة في تنمية المهارات الذهنية والمعلومات اللفظية والمهارات الحركية والاتجاهات الإيجابية. إلا أنه لاحظ من

ناحية أخرى أن الطلاب ذوي القدرات المنخفضة استفادوا من طريقة التعليم المبرمج أكثر من الطلاب ذوي القدرات المتوسطة [٣].

أما دراسة روبن Robin ، فقد قارن فيها بين طريقة التعليم باستخدام الوسائل التعليمية المسموعة والتعليم التقليدي المعتمد على المحاضرة، فوجد فروقاً ضئيلة لصالح المجموعة التي استخدمت الوسائل التعليمية ، حيث زاد أداؤهم عن أداء المجموعة الثانية في التعليم التقليدي بمقدار ١٠٪ ، وتفوقوا عليهم أيضاً في كمية المعلومات المسترجعة ١٣٪ ، هذا بالإضافة إلى ارتفاع في اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم. وبالمقابل فقد كانت نسبة تدريسهم في الجامعة أعلى بمقدار ٤ ٪ عن نظائرهم في الجامعة التقليدية، كما انفق أعضاء هيئة التدريس وقتاً أطول في تنظيم المادة التعليمية بنسبة ١,٥ من الوقت المستغرق في التعليم الجامعي التقليدي. وقد وجد هول وهاسنجر Hall and Hassenger أن التعليم في الجامعات المفتوحة أقل تكلفة مقارنة بالتعليم في الجامعات التقليدية بفارق ذي دلالة إحصائية عالية [٣].

أما دراسة بوجليز Pugliese [٦] التي أسماها " المثابرة على تتبع المقررات التي تبث عن بعد والتغيرات النفسية، " فقد ركزت على مسببات الوحدة والخوف من الاتصال الثنائي، وعلى بعدي كفاية الاتصال ومكان التحكم بوصفها عوامل منبئة بالإصرار على الدروس التي تبث عن بعد. وقد أجرى الباحث مسحاً شمل ٣٠٦ طلاب في كلية متوسطة في مدينة نيويورك وما يحيط بها، ولم تُثبت أي واحد من المتغيرات المستقلة أنه مؤثر. وباستخدام أسلوب الإكمال الكمي، فقد أدى التحليل التميزي المتعدد إلى معطيات قريبة جداً من المصادفة للانسحاب ، وأفضل بقليل من ذلك للانسحاب أو الرسوب معا، ولم يكن لمعامل بيرسون أي ثبات نظرا للتداعيات الكثيرة التي نوقشت وحددت بالدراسة.

وقد أكدت دراسة بنكاس Pincas [٧] ، التي تناولت تعلم الطلاب بوساطة مؤتمرات الحاسوب اللاتزامنية ، أن الطريقة التي يصمم بها المقرر تؤدي إلى فرق كبير في نوع المشاركة وحجمها من قبل المتعلم عن بعد .

وقد أشار تايلور Taylor [٨] في دراسته "تقنيات التعليم عن بعد" إلى أن العامل الرئيس لتحسين نوعية التعليم والتعلم هو التصميم التعليمي الذي استقطب اهتماماً متزايدا بسبب التقدم في علم التعليم والإدراك والذكاء الاصطناعي ، وأن هذه العملية توظف عمليات تحليل المهام الإدراكية وخرائط المفهوم وهندسة المعرفة .

أما دراسة بينر وبينك وهوفمان ودين Biner, Bink, Huffman and Dean [٩]، فقد تناولت "الخواص الشخصية المميزة والمنبئة بإنجازات طلاب يدرسون بالتلفاز وطلاب يدرسون بالطريقة التقليدية العادية." وقد أجرى هؤلاء الباحثون دراسة ميدانية واسعة شملت عدداً كبيراً من المشاركين ، لتحديد ما إذا كانت المميزات الشخصية للطلاب المسجلين في مقرر دراسي جامعي يُدرس عن طريق التلفاز تختلف عن السمات الشخصية للطلاب المسجلين في مقررات دراسية يدرسونها بالطريقة التقليدية. كذلك تحديد السمات الشخصية الذاتية المنبئة بالأداء الناجح في المقررات التي تدرس بالتلفاز. وقد توصلت دراستهم إلى أن الطلاب المسجلين في المقرر الذي يدرس عن طريق التلفاز يتسمون بسمات مميزة لشخصياتهم ، وأن هناك بعض السمات الخاصة التي تنبئ بنجاح هؤلاء الطلاب ، وقد ناقشت الدراسة تداخلات هذه النتائج .

دراسة ثوميرسون وسميث Thomerson and Smith [١٠] تناولت "إدراك الطلاب التجارب المؤثرة التي تواجههم في مقررات التعليم عن بعد ،" وتهدف هذه الدراسة إلى مقارنة المدركات المؤثرة لدى ثلاث مجموعات من الطلاب : المجموعة الأولى هي مجموعة الطلاب الذين يدرسون عن طريق التلفاز ومن مسافة بعيدة remote-site distance learning ، والمجموعة الثانية تتكون من مجموعة يدرسون بالطريقة نفسها ولكن من

الموقع نفسه، host site distance learning . أما المجموعة الثالثة، فتتكون من طلاب يدرسون بالطريقة العادية التقليدية . وتبحث هذه الدراسة المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلاب أثناء دراستهم مقرر في كلية التربية بجامعة فولدوستا الولائية Voldosta State University، وقد استخدمت الدراسة أداة مسح شملت ٢١بنداً من مقياس ليكرت. وقد قسمت هذه البنود إلى أربع مجموعات وهي، التفاعل بين المعلمين والطلاب، والاستمتاع والارتياح الكلي للمقرر. كذلك تكوين المقرر الدراسي وهيئته، والبيئة التعليمية الطبيعية .

وقد أرسلت الأداة بريدياً إلى ٤٩٥ دارسا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ملحوظة بين المجموعات الثلاث بالنسبة للتفاعل بين المعلمين والطلاب لتكوين المقرر وهيئته ؛ غير أن الطلاب الذين درسوا عن بعد والطلاب الذين درسوا آلياً بالموقع بالطريقة نفسها تجاوبوا بإيجابية ضعيفة مع الأسئلة التي تتعلق بالبيئة الطبيعية للتعليم عند مقارنتهم بالطلاب الذين درسوا بطريقة تقليدية عادية. وأجابت مجموعة الطلاب الذين درسوا من الموقع بطريقة أقل إيجابية على الأسئلة المتعلقة بالاستمتاع والارتياح للمقرر ، وذلك عند مقارنتهم بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

هذا وقد أجرت مجموعة من الباحثين وهم ميرفي، وسيفونتس، وياكيموفيكس، وكودالي، وسيجور، وماهوني Murphy . Cifuentes , Yakimovicz , Kodali, Segur, and Mahoney [١١] دراسة أسموها " دراسة حالة لقيام الطلاب بدور إدارة وتبسيط المؤتمرات الحاسوبية. " وتقدم هذه الدراسة تحليلاً لمؤتمرات حاسوبية استمرت لمدة ست فترات دراسية ، وكانت هذه المؤتمرات تدار بوساطة طلاب الجامعة وذلك لاكتشاف الطريقة التي يفهم بها الطلاب المؤتمرات، وكيفية استخدامهم إيّاها، وكان للمؤتمرات هدفان هما : إيجاد سياق معتمد ومفيد للمعلمين أثناء فترة الإعداد ليمكنهم من تفهم التقانة والتعلم الجماعي. وإعطاء طلاب الدراسات العليا فرصة في التدريب وإدارة مثل هذه المؤتمرات. وقد تبين من التحليل الكمي لمعلومات المؤتمر المعطيات التالية :

١- تعكس أدوار الطلاب في إدارة المؤتمرات تأثيراتهم وأساليبهم التعليمية والتواصلية الخاصة .

٢- تبنى المشاركون سلوكيات عززت الاتصال في بيئة قائمة على نص محدد ، وتقود إلى اتجاهات إيجابية عن المؤتمرات الحاسوبية .

وقد اختتمت الدراسة بعرض المهام النقدية الخاصة بإدارة المؤتمرات ، وبالمشاركين في مؤتمرات حاسوبية يديرها الطلاب .

أما مارتن وبرامبل Martin and Bramble [١٢] ، فقد قاما بدراسة استكشافية لجميع المتغيرات المهمة في نجاح التعليم عن بعد ، وبها مراجعة الدراسات السابقة في المجال في الفترة ما بين ١٩٨٥-١٩٩٥م ، وصنفت المتغيرات إلى ثلاث فئات ، هي : ما يتناول المتغيرات التعليمية ، وما يتناول المتغيرات الإدارية والتنظيمية ، وما يتناول المتغيرات المتعلقة بالعاملين .

كذلك أجرى ماك أيزاك وجناواردين McIsaac and Gunawardena [١٣] دراسة قدمت تحليلاً للأبحاث في الفترة ١٩٨٨-١٩٩٣م ، وبينت العوامل المؤثرة في برامج التعليم عن بعد ، وأهم تلك العوامل التفاعل بأنماطه المختلفة وخصائص المتعلمين مثل أسلوب التعلم ، واستقلالية المتعلم ، والتغذية الراجعة ، والتصميم التعليمي الفعال ، واختيار تقنيات التعليم عن بعد بناء على الإتاحة ، والتفاعل ، وتحكم المتعلم وتفاعل المتعلم .

أما دراسة أوليفر وريفز Oliver and Reeves [١٤] التي تناولت أبعاد التعلم التفاعلي الفعال في التعليم عن بعد ، فقد أكدت أهمية التعلم التعاوني والتعلم من خلال مواقف لتمكن المتعلمين من توظيف المعرفة في سياقات جديدة ، إضافة إلى أهمية الحافز وتحكم المتعلم والتغذية الراجعة لدعم التفاعل في التعليم عن بعد.

أما دراسة أوليفر وماكلوغلين Oliver and Mcloughlin [١٥] التي تناولت "التفاعل في بيئات التعليم والتعلم التي تعتمد على الصور المسموعة، " فتصف التفاعل في دروس قدمت بطريقة الصور المسموعة التي شملت الحاسوب، ووسيلة التخاطب الجماعي الآلي. وكانت الدروس التي قدمت عن بعد هي تسجيلات سمعية بصرية (فيديو) لدروس لغة قدمت لتلاميذ في مدارس ابتدائية في مدارس نائية. وقد استخدمت هذه الطريقة لبحث أشكال التفاعل المعززة بالتقانة لتحديد مدى توظيف المعلمين لهذا التفاعل ولاستخدام أثر التفاعل في تحسين أنواع وأشكال البرامج الدراسية. وقد أوضحت النتائج أنه، على الرغم من أن الصور يمكن أن تعزز التفاعل بشتى الطرق ، إلا أن المعلمين يميلون إلى استخدام مدى محدود من هذا التفاعل، وهم يستخدمونه بصورة واسعة في إدارة الفصول وفي إيصال محتوى الدروس للتلاميذ.

أما دراسة غوريرو و ميلر Guerrero and Miller [١٦]، فقد تناولت العلاقة بين التعريفات غير المنطوقة والانطباعات المبدئية عن كفاءة المعلم، ومحتوى الدرس في مقررات الفيديو للتعليم عن بعد . وهذه الدراسة تبحث العلاقة بين التعريف غير المنطوق والانطباع الأساسي عن كفاءة المتعلم، ومحتوى المقرر الدراسي في سياق شرائط فيديو استخدمت في مقررات التعليم عن بعد، (Associations between Nonverbal Behaviors and Initial Impressions of Instructor Competence and Course Content in Videotaped Distance Education Courses) . وقد عرضت أجزاء من فيلم لمدة عشر دقائق لثماني مجموعات من الطلاب بالجامعة في مقرر الاتصال الخطابي Speech Communication ، وعددهم ١٨٠ طالبا تشير إلى مدى تفاعل المعلم وحماسه ومقدرته التعبيرية، وسلاسته ووضوحه واتصاله البصري eye contact ، وقد قوم الطلاب أيضا كفاءة المعلم (من حيث المحبة والثقة فيه) ومحتوى المقرر الدراسي (من حيث تشويقه وقيمته). وقد توافقت نتائج الدراسة مع الفرضيات التي وضعها الباحثان بأن المعلمين الذين يوصفون بأنهم معبرون ومحبوبون ومتحمسون يقومون على أنهم أعلى كفاءة ومقدرة.

أما دراسة لوكي وكروس Lockee and Cross [١٧] واسمها : " لا توجد مقارنة : التعليم عن بعد ، يجد استخداماً جديداً للمصطلح وأوضحها : لا يوجد فرق ذو أثر" فقد وصف فيها الباحثان الدراسات المقارنة في مجال الإعلام منذ فترة طويلة ، وأوضحا أنها طرق بحث غير ملائمة لقياس أثر تكنولوجيا التعلم . ورغم ذلك ، فقد بُعثت مرة أخرى في التعليم عن بعد لأغراض تقويم البرامج وتوافر البرامج غير متكافئ مع الجهود التي تبذل في مجال التعليم عن بعد . ولابد من التأكد من أن المتعلمين عن بعد يتلقون كمية المعلومات نفسها التي يتلقاها المتعلمون بالطريقة التقليدية ، غير أن مثل هذه الدراسات تنتهي غالباً بتوضيح أن التحصيل يتساوى في مثل هذه الحالات . وتوضح هذه الأبحاث – إحصائياً – في كثير من الأحوال ، أن الهدف المرجو يتحقق بالفعل ، فالطلاب المتعلمون عن بعد يتساوى أداؤهم مع الطلاب الذين يدرسون بالمؤسسات التربوية العادية. وقد أيدت دراسة كل من Schlosser and Anderso, McIsaacs and Gunawardena and[١٨ ؛ ١٣] أنه لا يوجد فرق ذو أثر في التحصيل .

وقد قامت كل من سميث و ديلون Smith and Dillon [١٩] بدراسة أوضحت أن الدراسات المقارنة قد أنتقدت لأنها لا تقدم الكثير في المجال الفكري للتعليم عن بعد رغم أنها تفيدنا في مجال دراسة ظاهرة هذا النوع من التعليم ، ومشكلات الدراسة المقارنة أنها كثيراً ما تكتفي" بالمقارنة."

وتقترح الباحثتان مشروعاً مبنياً على نظرية دور وسائل الاتصال ، وتوصيان بأن الدراسات المقارنة في هذا المجال لا ينبغي أن تكتفي بذكر نوع التكنولوجيا المستخدمة ، بل ينبغي أن توضح أسباب استخدامها وكيفية تعزيزها للتعلم .

كما قام جوجليلمو ترينتين Guglielmo Trentin [٢٠] بدراسة تناولت العلاقة التفاعلية الراقية في التعليم عن بعد . وتعالج الدراسة العناصر المتعددة والمعقدة التي يمكن أن تساعد في تعريف مصطلح " النوعية " (الراقية) quality في مجال التعليم عن بعد .

وتعني إلغاء الفجوة التي توجد بين الأثر المتوقع (أو ما يجب أن يتم تعلمه) والأثر الحقيقي (ما تم تعلمه بالفعل). ويتطلب تحقق مثل هذه النتائج تفاعلاً مستمراً بين كل المكونات المشتركة في العملية مثل : التفاعل مع الخامات ، والتفاعل بين الطلاب ، والتفاعل بين الطلاب ومعلميهم، وبين جميع المساهمين .

هدف الدراسة

هذه دراسة تجريبية هدفت إلى التعرف على الفروق في مستوي التحصيل الدراسي من خلال الطريقة التقليدية عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة [1] والتعليم عن بعد ، حيث وزعت على المجموعة التجريبية الأشرطة ، والكتب ، والمذكرات ، وحدد لهن ساعات للمناقشة من خلال الهاتف . إضافة إلى التعرف على انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد.

أسئلة الدراسة

صممت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين :

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مادة تقنيات التعليم باستخدام الدائرة التلفزيونية المغلقة والتعليم عن بعد ؟

---

١ حيث إن التعليم في المملكة العربية السعودية غير مختلط ، فقد استخدمت الجامعة طريقة الدوائر التلفزيونية المغلقة closed circuit TV لتدريس الطالبات . وهذه الطريقة تتبع نفس طرق المحاضرات التقليدية ، حيث لا يفصل بين الطالبات والاستديو سوى الحائط ، فهو عبارة عن مبنى مجاور ، فالمحاضرة تنقل عن طريق الكاميرا إلى القاعات المجاورة ، بوقت محدد للأستاذ والطالبات ، وتستخدم هذه الطريقة بشكل مؤقت لحين توافر عدد من أعضاء هيئة التدريس من النساء .

٢- ما انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد بالنسبة للمتغيرات التالية :

أ) مرونة الدراسة.

ب) التعليم الذاتي.

جـ) توفير الوقت.

د) الحافز والثقة بالنفس.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

تم تنفيذ هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤١٩/١٤٢٠هـ على جميع طالبات مقرر تقنيات التعليم التي يقوم الباحث بتدريسها وتتكون من مجموعتين من طالبات المستوى الرابع بكلية التربية ، بهدف قياس الاختلاف في مستوى التحصيل الأكاديمي ، لمادة تقنيات التعليم ، باتباع أي من الطريقتين المذكورتين أعلاه. حيث كانت إحدى المجموعتين مجموعة ضابطة control group و تتكون من ٣٦ طالبة والمجموعة الأخرى مجموعة تجريبية و تتكون من ٣٥ طالبة. و للتأكد من تقارب مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعتين، قام الباحث بإجراء اختبار قبلي موحّد في مادة تقنيات التعليم ، وذلك بغرض قياس التغير الذي حدث في مستوى التحصيل نتيجة استخدام طريقتي التدريس. ومن ثم تم تنفيذ التجربة بتدريس مادة تقنيات التعليم للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية -الدائرة التلفزيونية المغلقة- في حين تم توزيع مواد مطبوعة ومسموعة ومرئية للمادة إضافة إلى تخصيص ساعات مكتبية للمناقشة عبر الهاتف لأفراد المجموعة التجريبية لمادة تقنيات التعليم. و من ثم تم تقويم تحصيل الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراء اختبار بعدي موحد في نهاية العام الدراسي. إضافة إلى سؤال أفراد العينة التجريبية

عن انطباعاتهم حول التعليم عن بعد فيما يتعلق بمرونة الدراسة، والتعليم الذاتي، وتوفير الوقت، والحافز والثقة بالنفس.

و تم تحليل البيانات بعد مراجعتها و إدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences SPSS. وقد تم استخدام اختبار ت لعينتين two-sample t-test لاختبار الفروق في درجات الاختبارين القبلي و البعدي.

نتائج الدراسة

الاختبار القبلي ؛ تم استخدام اختبار ت لعينتين two-sample t-test لاختبار الفرض التالي: الفرض الصفري null hypothesis : لا يوجد اختلاف في درجات الاختبار القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، في مقابل الفرض البديل alternative hypothesis : يوجد اختلاف في درجات المجموعتين.

جدول رقم ١. ملخص نتائج اختبار " ت " لعينتين two-sample t-test للمقارنة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في تحصيلهما قبل تنفيذ التجربة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٣٥	٤,١٦٧	١,٣٦٣	٠,٣٧٨	٠,٧٠٧
المجموعة الضابطة	٣٦	٤,٠٥٧	١,٠٥٦		غير دال

يظهر من جدول رقم ١ أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (P-value> 0.05) في درجات الاختبار القبلي الموحد لأفراد المجموعتين الضابطة والتي بلغ متوسط درجاتها ٤.١٦٧ درجة و المجموعة التجريبية التي بلغ متوسط درجاتها ٤.٠٥٧ درجة. كما أوضحت نتائج اختبار ليفين لتساوي المتغيرين Levene's Test for Equality of Variances

أنه لا يوجد اختلاف في تباين درجات الاختبار بين المجموعتين (P-value >0.05). و يتبين من هذه النتائج أنه لا يوجد اختلاف في مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين.

إجابة السؤال الأول

وللإجابة عن السؤال الرئيس في الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي لطالبات مادة تقنيات التعليم باستخدام الدائرة التلفزيونية المغلقة والتعليم عن بعد؟ يتبين لنا من نتائج الاختبار البعدي التالي: تم استخدام اختبار (ت) لعينتين لاختبار الفرض التالي: الفرض الصفري: لا يوجد اختلاف في درجات الاختبار البعدي الموحد بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، في مقابل الفرض البديل: يوجد اختلاف في درجات المجموعتين.

ويتضح من جدول رقم ٢ أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة و التجريبية عند مستويات معنوية عالية (P-value =0.001). كما يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في مادة تقنيات التعليم يفوق درجات المجموعة الضابطة بما مقداره ٢.٠٩ درجة. ويتبين من هذه النتيجة أن طريقة التعلم عن بعد أفضل من الطريقة التقليدية عن طريق الدائرة التلفزيونية من حيث مستوى التحصيل الدراسي.

جدول رقم ٢. ملخص نتائج اختبار ت لعينتين two-sample t-test للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما بعد تنفيذ التجربة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	٣٥	١٩.٢٢٢	٢,٦٣١	٣,٥٩٩-	٠.٠٠١
المجموعة التجريبية	٣٦	٢١,٣١٤	٢,٢٤٦		دال

وهذه النتيجة تتلاءم إلى حد ما مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسات ويلبورشرام Wilbur Schram ، و جامسون Jamison ، و روبن Robin [٣]، وبنكاس (Pincas) [٧] ، ودراسة بينر، وبينك، وهوفمان، ودين (Biner ، Bink ، and Huffman Dean [٩] ، ودراسة ثوميرسون وسميث Thomerson and Smith [١٠] ، ولوكي وكروس Lockee & Cross [١٧]. لقد أوضحت نتائج تلك الدراسات ، أن طريقة التعليم باستخدام الوسائل التعليمية المسموعة أفضل من التعليم التقليدي المعتمد على المحاضرة، وأنه توجد فروقٌ ضئيلة لصالح المجموعة التي استخدمت الوسائل التعليمية، حيث زاد أداؤهم على أداء المجموعة الثانية في التعليم التقليدي . وتفوقوا عليهم أيضاً في كمية المعلومات المسترجعة، هذا بالإضافة إلى ارتفاع في اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم، ووجدوا أن هذه الطريقة مفيدة في تنمية المهارات الذهنية والمعلومات اللفظية والمهارات الحركية والاتجاهات الإيجابية.

إجابة السؤال الثاني

وبعد نهاية التجربة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الثاني: ما انطباعات أفراد العينة التجريبية في نهاية الدراسة حول التعليم عن بعد بالنسبة للمتغيرات التالية: ١ - مرونة الدراسة، ٢- التعليم الذاتي، ٣- توفير الوقت، ٤- الحافز والثقة بالنفس.

١ - مرونة الدراسة

أشارت الطالبات من خلال التجربة التي مررن بها إلى أن التعليم عن بعد يتميز بالمرونة بالنسبة للمكان والزمان، حيث تستطيع الطالبة أن تدرس في الوقت والمكان المناسبين.

٢ - التعليم الذاتي

أشارت الطالبات إلى أن التعليم عن بعد من خلال الأشرطة المسموعة والمرئية والمحاضرات المطبوعة ساعد على الدراسة حسب قدراتهن ومكنهن من الرجوع إلى المواد التعليمية وقت الحاجة. وهذا الأسلوب يقع في مفهوم التعلم من أجل الإتقان الذي يثبت التحصيل الدراسي ويجعل الوقت متغيراً حيث يأخذ كل طالب ما يحتاجه من وقت لمراجعة مواد الدراسة .

٣ - توفير الوقت

أشارت الطالبات إلى إن تجربة التعليم عن بعد قد وفرت كثيراً من الوقت والجهد المطلوبين لدراسة المادة ، خصوصا بالنسبة للطالبات المتزوجات حيث استطاعت كل طالبة الدراسة حسب الوقت المناسب .

الحافز والثقة بالنفس

أشارت الطالبات إلى إن تجربة التعليم عن بعد قد أكسبتهن الثقة بالنفس بالحصول على المعلومات ، وزاد من رغبتهن في التعليم، وبث الحماس في نفوسهن، وزاد الحافز في نفوسهن على الحصول على المعلومات من التكنولوجيا المتقدمة كالكمبيوتر.

وأشارت الطالبات بصفة عامة إلى أن التجربة أكسبتهن مهارة المناقشة والحوار وإثارة التساؤلات ، كما زاد من تحصيلهن العلمي ، وزاد قدرتهن على البحث والاطلاع، وأن التعلم عن بعد يزيد من قدرتهن على استرجاع المعلومات في أي وقت . كما أنه نمى شعورهن بتحمل المسؤولية والمبادرة للمعلومة وسعة الفكر . والتعليم عن بعد يتميز عن التعليم التقليدي بالمرونة التي لمستها الطالبات حيث استطاعت جميع أفراد العينة الانتهاء من المقرر حسب قدراتهن وظروفهن وفي الوقت الذي يناسبهن ، لأنه يسر عليهن التعلم بالمنزل دون الاضطرار للحضور للجامعة ، مما وفر الوقت والجهد ، واستطعن بذلك أن يوفقن بين الأعمال المنزلية والتعلم والحصول على المعلومة ، كما

خدمهن الاستفسار الهاتفي فقد وضح أفراد العينة أن هناك استفادة كبيرة من الاستفسار الهاتفي وأن الوقت المخصص له مناسب جداً ، كما تمنى جميع أفراد العينة دراسة جميع المقررات بنفس الطريقة ، لأن هناك فئات كبيرة يمكن أن يخدمها التعليم عن بعد (كالفئات الخاصة ، وكبار السن ، والمتزوجات ، وأصحاب الأعمال ...إلخ)، مما يدعم النتيجة التي توصلت إليها الدراسة .

التوصـــيات

يمكن أن يلخص الباحث توصيات هذه الدراسة في النقاط التالية :

١- يفضل أن تقوم جامعة الملك سعود باستخدام نظام التعليم عن بعد بربطها بفرعها بالقصيم وبمركزي الدراسات الجامعية للبنات بعليشة والملز إضافة إلى كليات الجامعة.

٢- على الرغم من وجود مجالات التعليم المختلفة إلا أن هذا الوجود لا يفي بحاجات الفرد ، فأتت فكرة التعليم عن بعد لتقوم بإتاحة الفرص للدراسة والبحث العلمي والتأثير على التفكير بالتجديد والابتكار . ولهذا يرى الباحث أن يدرس هذا الموضوع في دراسات عديدة للاستفادة من نتائجها في دعم التعليم عن بعد .

٣- سوف يفيد التقدم العلمي والقنوات التلفازية الجديدة في المجالات العلمية للجامعة ، حيث إن استخدام التلفاز والإذاعة واستغلال الأقمار الصناعية سوف يعمم الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة .

٤- لابد من الاستفادة من هذا النظام حيث إنه أكثر ملاءمة من الناحية الاقتصادية ، ويوفر للمجتمع ثروة بشرية مؤهلة بالتخصصات العلمية والفنية والعمالة المدربة ، مع عدم شل طاقتها الإنتاجية أثناء التدريب والتعليم .

٥- لابد من استغلال الكفاءات الوطنية المدربة في وظائف الاتصالات كالإذاعة والتلفاز ومجالات الإعلام لاستخدامها في تنفيذ هذا البرنامج . و يجب أن تتنوع تلك البرامج وتركز على استعمالات التقنيات ومجالات البحث التي ستساعد على الاختراع والابتكار .

٦- أن يحرص المسؤولون على رفع مستوى الخدمات البريدية لضمان وصول البرامج للدارس من خلال البريد .

٧- أن يكون للبرامج أوقات محددة ، وأن تكون الدراسة للإناث مساوية للذكور لتتاح الفرصة للجميع لأن مجالات التنمية تعتمد على العنصرين .

المراجع

[١] Holmberg, B. *Status and Trends of Distance Education, a Survey and Bibliography.* London : Kegan Paul, 1981.

[٢] Milheim, William. D. "Implementing Distance Education Programs; Suggestions for Potential Developers." *Educational Technology*, 31 no.4 (1991), 51-53

[٣] شبشوب ، أحمد . *التكوين والتعليم عن بعد . وقائع الملتقى المنظم بتونس أيام ٧-٨-٩ مايو ١٩٩٢* . تونس : دار النشر للمغرب العربي ، ١٩٩٢م.

[٤] القلا ، فخر الدين . *علم تعليم الكبار* . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٩م.

[٥] الخطيب ، أحمد . *الجامعات المفتوحة (التعليم العالي عن بعد)*. إربد : دار الكندي للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩م.

[٦] Pugliese , R. "Telecourse Persistence and Psychological Variables ." *The American Journal of Distance Education*, 8 (1994). 22-39.

[٧] Pincas, Anita. "Solving the Problems of Learning Collaboration in Asynchronous Computer Conferencing Courses." In Richard Cornell and Karen Murphy. eds *An International Survey of Distance Education and Teacher Training.* Orlando. FL: University of Central Florida. 1995, 115- 20.

[٨] Taylor, James C. "Distance Education Technologies: 1995 the Fourth Generation." *Australian Journal of Educational Technology*. 9 (1995). 46-60.

[٩] Biner, M., L. Bink, L. Huffman, and S. Dean, "Personality Characteristics Differentiating and Predicting the Achievement of Televised-Course Students and Traditional-Course Students." *The American Journal of Distance Education*, 9 (1995), 46-60.

[١٠] Thomerson, J.D., and L. Smith. "Student Perceptions of the Affective Experiences Encountered in Distance Learning Courses." *The American Journal of Distance Education*, 10 (1996), 37-48.

[١١] Murphy, K., L. Cifuentes, A. Yakimovicz, R. Segur, S. Mahony, and S. Kodali. "Students Assume the Mantle of Moderating Computer Conferences : A Case Study ." *The American Journal of Distance Education*, 10 (1996), 20-36.

[١٢] Martin, Barbara L., and William, S. Bramble . "Designing Effective Video Tele Training Instruction: The Florida Tele Training Project." *Educational Technolgoy Research and Development*, 44 no.1 (1996), 85-99.

[١٣] McIsaac, Marina, S., and Charlotte N. Gunawardena. " Distance Education." In David Jonassen, *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York : Simon and Schuster Macmillan, 1996, 403-37.

[١٤] Oliver, Ron, and Thomas C. Reeves . "Dimensions of Effective Interactive Learning with Telematics of Distance Education." *Educational Technology Researvl and Development*, 44 (1996), 54-56.

[١٥] Oliver, R., and C. Mcloughlin. "Interactions in Audiographics Teaching and Learning Environments." *The American Journal of Distance Education*, 1 (1997), 35-54.

[١٦] Guerrero, K., and T. Miller. "Associations between Nonverbal Behaviors and Initial Impressions of Instructor Competence and Course Content in Videotaped Distance Education Courses." *Communication Education*, 47 (1998), 30-42.

[١٧] Lockee and Cross. "No Comparision: Distance Education Finds a New Use for "No Significant Difference." " *Educational Technology Research and Development*, 17, no.3 (1999), 33-42.

[١٨] Schlosser, C, and M. Anderson. *Distance Education : Review of the Literature*. Ames, IA: Iowa State University, 1994.

[١٩] Smith, L. and L. Dillon. "Comparing Distance Learning and Classroom Learning: Conceptual Considerations." *The American Journal of Distance Education*. 13, no.2 (1999), 6-23.

[٢٠] Trentin, G. "The Quality-interactivity Relationship in Distance Education." *Educational Technology*, 40. no.1 (2000), 17-27.

[٢١] أبو جابر ، ماجد. " استخدامات تكنولوجيا التربية في نظام التعلم عن بعد ." *المجلة العربية للتربية* ، ١٢ ، ع٢ (١٩٩٢)، ٥٢-٦٦.

[٢٢] الرشيد ، محمد . "ملف التعليم الجامعى المفتوح أو التعليم العالى عن بعد." *رسالة الخليج العربى* ، ٢٢ (١٩٨٧م)، ١٩٩-٢٥٤.

[٢٣] الملحم ، عبد العزيز. "التعليم عن بعد ، هل يعنى نهاية الجامعات ؟" *المبتعث* ، الملحقية السعودية ، ١٧٩ (١٩٩٨م)، ٢٣-٣٥.

[٢٤] Holmberg, B. *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge, 1989.

[٢٥] Jonassen, D.H., J.P. Campbell and M.E. Davidson. "Learning with Media: Restructuring the Debate." *Educational Technology Research and Development*, 42, no.3 (1994), 31-39.

[٢٦] Keegan, D. *Foundations of Distance Education*. 3rd ed. London: Routledge, 1996.

[٢٧] Clark, R.E. "Media Will Never Influence Learning." *Educational Technology, Research and Development*, 42, no.2 (1994), 21-22.

[٢٨] Srisaan, Wichit. "Distance Education through Multi-media." *Journal of Distance Education*, 9, no.3 (1992), 13-39.

The Effect of Using Distance Education on the Achievement of Female Students

Saleh M. Al-Debassi
Associate Professor
Head, Dept. of Education Technology
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aims at testing the differences between two ways of teaching through closed circuit TV. and through distance education, on achievement level of College of Education female students in King Saud University in Riyadh. This study is applied to two groups of level four female students in the College of Education in order to measure the difference in level of academic achievement of education techniques by following one of the above two ways. One of the two groups is determined as a control group. It consisted of 36 female students, and the other group was considered an experimental group, and it consisted of 35 female students. In order to verify the similar level of achievement between the two groups, the researcher used pretest in education techniques subject in order to measure the change occurring in achievement level as a result of using two ways of teaching. The experiment was conducted through teaching education techniques to the control group through closed circuit TV, while lectures of the same topic were given to the experimental group. The achievement of the female students in both control and experimental groups was assessed by using post test at the end of the academic year.

Two - sample T- tests were used to test the difference of results pre-test and post- test. The results of this study indicated that there is no statistically significant difference ($p\text{-value} > 0.05$) of pre-test of both control and experimental groups. Results of the test for equality of variances indicated that there is no variances in test scores of the two groups ($p - \text{value} > 0.05$). From these results, the researcher could find that there is no difference in the achievement level of both groups.

The results showed that there is no statistically significant difference in post test scores between control and experimental groups at high significance level ($p\text{- value} = 0.001$). The results also indicated that average scores of the experiment at group in education techniques subjects exceeded the scores of control group. From these results, the researcher found that distance education is better than the traditional way of teaching through using closed circuit TV, particularly in terms of achievement.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٩٧-٨٣٦ (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)

الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة

عبد العزيز راشد النجادى

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية . جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/٩/٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجوانب التالية: الأكاديمية، والمهنية والتقويمية. ولتحقيق هذا الهدف فقد طور الباحث استبانة لمعرفة الحاجات التدريبية.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض البالغ عددهم ١٢٠. وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية وتحليل التباين ومعامل الارتباط لحساب الصدق والثبات.

وأهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسات كانت على النحو التالي:

١- يوجد اتفاق بين أفراد العينة في تحديد مدى الحاجة لأكثر من ٥٠٪ تقريبا من الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية لتلبيتها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير المؤهل التعليمي على الحاجات التدريبية بالنسبة للجانب الأكاديمي، أو الجانب المهني (أ، ب). وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في جانب التقويم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير سنوات الخبرة على الحاجات التدريبية في جانب الحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية (أ)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المهني (ب) أو جانب التقويم.

أهم التوصيات: تنظيم برامج تدريب لمعلمي التربية الفنية تلبي ما تضمنته قوائم الحاجات التدريبية الأكاديمية والمهنية والتقويمية من موضوعات ؛ حيث إنها تعبر عن حاجات معلمي التربية الفنية الفعلية للتدريب.

مقدمة

ترتبط برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في مختلف المستويت ارتباطا وثيقاً بالتغير والتطور السريع في العلوم والتكنولوجيا والذي يطرأ على استراتيجيات التعليم في المجتمع ، بحيث تصبح متطورة وتساير التطور السريع في برامج إعداد المعلم، ويجب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برامج غنية من ناحية الخبرات والأساليب التعليمية ، وكل ما يكسبه كفاءات عامة ، وخاصة ومتميزة وتتناسب مع مطالب التعليم الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره.

إن الهدف من تدريب المعلمين، سواءً كان ذلك قبل الخدمة أو أثناءها ، هو تحسين العملية التعليمية التعلمية، مما يلقي العبء على المعلم في اكتساب القدر الكافي من المعرفة والمهارات والمفاهيم التي تناسب روح العصر.

يقول الزعابي : "والأخذ بنظام التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الفنية ضروري ... ويتطلب نوعاً من التوجيه والتعاون والتقييم والمتابعة بقصد تحقيق أهداف معينة تجعل المتدرب قادراً على ممارسة مهنته على أكمل وجه وخير أداء ، وتفتح نافذة معلوماته على كل مستحدث جديد في تخصصه" [٦ ،ص ص ١-٢].

ويرى مصطفى بأن "تدريب المعلم ... يجب أن يكون مستمراً داخل الخدمة أيضاً حتى يجعله مسايراً للتطور السريع في هذا العصر الذي زادت فيه الأنشطة التربوية ، وتعددت - التدريس ، وتطورت الوسائل التعليمية ... فقد دخل الحاسب الآلي

(الكمبيوتر) مجال التعليم ... ثم التدريس بما يستلزم من المعلم مواكبة هذه التغيرات والتعايش معها . كل ذلك لا يمكن إلا بالتدريب المستمر " [٢ ، ص ١٤١].

ويقاس نجاح أي برنامج تدريبي لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة "بمدى التعرف على الاهتمامات التدريبية وحصرها وتجميعها ، وأن أي برنامج تدريب لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب ؛ وعليه ينبغي قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي المنظم ، لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كماً وكيفاً ، والمعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث التغيير ورفع الكفاية. وأن في إهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي ، أو عدم تحديدها بدقة ومهارة ودراسة الإهدار الحاصل ، (يصيب) عملية التدريب بالفشل ويصبح التدريب نشاطاً غير ذي جدوى ، فيه مضيعة للوقت والجهد والمال" [٣ ، ص٢٩١].

مشكلة الدراسة

تعد عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة بمثابة تأهيل يكتسب فيها المعلم المادة الأكاديمية والمهارات الضرورية التي تؤهله للعمل في ميدان التدريس ، ولا يقف المعلم عند هذا الحد ، ولا تعتبر عملية تربية المعلم منتهية ، بل هي عملية مستمرة ومتجددة لتواكب التغير السريع في العلوم والتكنولوجيا ويؤثر كل ذلك على البيئة المدرسية وفي عملية التدريس .

من هنا تبرز أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بوصفه مصدراً أساسياً من مصادر التعليم المستمر ، المتضمن استمرارية التعلم ومواكبته لكل علم جديد . ومن المبادئ الحديثة لتدريب المعلمين " مبدأ ربط البرنامج التدريبي بالحاجات المهنية للمعلمين ، فهذا يجعلهم يشعرون بأهمية البرنامج بالنسبة لحياتهم العملية ، ويمكنهم من القيام بالمسؤوليات المهنية المقبلة في المدارس بكفاءة واقتدار" [٤ ، ص٩٤].

ومن خلال الزيارات المتعددة للباحث لمدارس التعليم العام ، سواء أثناء الإشراف على الطلاب في التربية العملية ، أو أثناء مناقشة بعض معلمي التربية الفنية ، وموجهي الإشراف الفني والتربوي للمادة ، تبين أن هناك حاجة لتدريب هؤلاء المعلمين أثناء الخدمة لحاجاتهم لتجديد بعض المعلومات والمهارات وطرائق وأساليب التدريس والتقويم.

ولا ستشعار الباحث بأهمية هذا الموضوع لمعلمي التربية الفنية ، ولشعور وزارة المعارف بأهمية الموضوع من خلال تشكيل فريق عمل لإعداد وثيقة للتربية الفنية تناقش فيها ضرورة إعادة النظر في أهداف المادة ، ووسائلها وطرائق تدريسها وتقويمها والأنشطة المصاحبة لها في ضوء المستجدات المختلفة ، فقد وجد الباحث نفسه مدفوعا إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة.

وتحاول الدراسة أن تسهم في حل هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ؟ ويتفرع من هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية تم تحديدها في أسئلة الدراسة .

أهداف الدراسة

١ - معرفة أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة المعلقة بالجوانب التالية :

أ) الأكاديمية .

ب) المهنية .

- التخطيط والإعداد.
- التنفيذ.

جـ) التقويم.

٢- معرفة تأثير متغيرات (المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة) على احتياجات معلمي التربية الفنية للتدريس في المرحلة المتوسطة .

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

١- تحديد قائمة بالحاجات التدريبية مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة للتدريب أثناء الخدمة ، وذلك من شأنه أن يفيد مخططي برامج تدريب معلمي التربية الفنية أثناء الخدمة ، في اختيار محتوى هذه البرامج وتصميمها حسب الحاجات.

٢- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة ، فيما يحتاجون للتدريب إليه أثناء الخدمة، وذلك ربما يفيد منظمي الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للاختيار الموضوعات المناسبة.

حدود الدراسة

اقتصر هذه الدراسة على تحديد حاجات معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض للتدريب أثناء الخدمة.

مصطلحات الدراسة

الحاجات التدريبية

يعرف برعي الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات العاملين وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفاياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العلم لتحقيق هدف معين" [٥ ، ص ٢٤٩].

ويعرف غانم سعيد الاحتياجات التدريبية بأنها " مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلا في معلومات المتدربين ومعارفهم ، وطرق العمل التي يستخدمونها : معدلات الأداء ومهاراتهم في الأداء ، سلوكهم ، اتجاهاتهم" [٦ ، ص٧٥].

ويعرف محمد عبد المقصود الاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الفنية بأنها " مجموعة المهارات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي للمعلمين، وما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء ن وذلك لجعل المعلمين قادرين على أداء مهمتهم التربوية على أعلى درجة ممكنة من الكفاية الفنية ، وبما يحقق أهداف المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها" [٧ ، ص ٣٩].

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائيا بأنها : المعرفة ، والمهارات والتطبيقات ذات الصلة بالثقافة الأكاديمية والمهنية لمعلم التربية الفنية ، وفنيات تدريس التربية الفنية ، تخطيطا وتنفيذا وتقويما ، والتي يقرر معلمو التربية الفنية أنهم بحاجة للتدرب عليها ؛ للارتقاء بمستوى أدائهم ، وسلوكهم التدريسي.

الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالتدريب أثناء الخدمة للمتعلمين متتالية حسب تاريخ نشر الدراسة ، ثم يتم في النهاية التعليق عليها .

في دراسة أعدها غانم سعيد وحنان عيسى في كتابهما *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية* أكدا على أن الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق هدفه ، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب . وأكدا أيضا على أن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب.

ويبينا أهمية التعرف على الاحتياجات التدريبية في النقاط الآتية :

١- تعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة إليهم.

٢- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.

٣- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح المناسب .

٤- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم الصحيح.

٥- عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا ، يؤدي إلى : ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

٦- معرفة الاحتياجات التدريبية تسبق أي نشاط تدريبي ، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها [٣، ص ص ٢٩٠-٢٩٢].

تقدم دراسة عيسى محمد عن "تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفاءات التدريسية" قائمة مقترحة للكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية تتضمن سبع كفايات تدريسية على النحو التالي :

١- كفاية التخطيط للتدريس في التربية الفنية

٢- كفاية تنفيذ دروس التربية الفنية

٣- كفاية إدارة الفصل في التربية الفنية

٤- كفاية تقويم تعلم التلاميذ من خلال الأنشطة الفنية

٥- كفاية تقويم التدريس

٦- كفاية تقويم الدرس

٧- كفاية المادة العلمية والفنية [٨ ، ص ص ٦٠-٦٥] .

تبين دراسة جون ماكلافلن John Mclaughlin وعنوانها " الفنون التربوية والمعلمون : تجديد وتدريب" أن هناك حاجات كثيرة بالنسبة لمعلمي التربية الفنية ، ولكن

يؤكد على أن أهم هذه الحاجات هو تدريب معلمي فصول التربية الفنية [٩، ص ص ٣١-٣٤].

وفي دراسة مديحة عبد المنعم " عن إعداد المعلم" بينت فيها أن تدريب المعلمين يجب أن يكون على أحدث الوسائل والتطورات العلمية الحديثة قبل الخدمة وأثناءها ، وتؤكد على أن الإعداد والتدريب يجب أن يكونا مستمرين باستمرار العملية التعليمية. وتبين أن التدريب يشمل ما يلي :

١- معرفة الاحتياجات وحصرها

٢- سياسة التدريب وخطته

٣- تعميم التدريب

٤- الرقي بالمستويات

ومن الأهداف العامة للتدريب :

١- معاونة الدارس على اكتساب معارف جديدة ومهارات متعلقة بعمله.

٢- مساعدة الدارس على أداء عمله بطريقة أفضل وبجهد أقل.

٣- العمل على تغيير اتجاهات الأفراد العاملين نحو عملهم ، وإكسابهم قيما إيجابية جديدة.

٤- زيادة الكفاية الإنتاجية لدى المتدربين.

٥- تمكين الأفراد من مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي [١٠، ص ص ٦٢، ٦٤، ٦٥].

وفي دراسة أخرى لمديحة عبد المنعم عن " إعداد المعلم" تحدثت عن تدريب المعلمين ، وأوضحت أنه يجب تنمية الموارد البشرية واستثمارها عن طريق التعليم والتدريب بحيث تصبح عالية الكفاءة ومن هنا تبرز أهمية التدريب في أثناء الخدمة ، وإنه

مصدرا أساسيا من مصادر إنماء الموارد البشرية، ويعد التدريب الجانب المكمل لمرحلة إعداد أفراد في الوظائف والمهن المختلفة.

وشددت في دارستها على أن التدريب في أثناء الخدمة ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات ، ولكنه في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا وأشد خطورة، لأن العصر الحاضر يحفل بالتغيرات والتطورات والاكتشافات وتطور مفاهيم التربية، وتنوع أساليب التدريس، والوسائل التعليمية. وذلك لكي يتسنى للمعلمين مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والخبرات الجديدة ، وتوضح أن الهدف من تدريب المعلمين أثناء الخدمة يرجع إلى أمرين هما:

١- تعريف المعلمين على أفضل السبل الممكنة لاضطلاعهم بمسؤولياتهم .

٢- علاج نواحي القصور أو النقص، لا سيما بالنسبة لأولئك المعلمين الذين لم ليتلقوا إعداد مبدئيا جيدا قبل الانخراط في سلك التدريس [١١ ، ص ص ٧٣-٧٦].

وقد أجرى أحمد مرسي دراسة عن "تقويم إعداد معلم التربية الفنية في ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية" وحدد فيها الكفايات التي يجب أن تتوافر في إعداد المعلم وحددها في ثلاثة جوانب وهي:

١- الجوانب الأكاديمية ، وتضم ١٢كافية .

٢- الجوانب المهنية ، وتضم ٤ كفايات.

٣- الجوانب الثقافية . وتضم ٨ كفايات [١٢ ، ص ص ١١٥-٥١٧].

دراسة زعابي حسين عن "برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمدرسات التربية الفنية العاملات في مدارس التعليم الخاص." وهدف هذا البرنامج إلى الآتي:

١- وضع برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية . وذلك لتعريفهن بالمستجدات في مادة التربية الفنية بوصفها مادة تخصصية .

٢- رفع الكفاءة الأكاديمية والمهنية والثقافية للمعلمات بعد دراستهن لهذا البرنامج المقترح على العناصر التالية :

أ) اسم البرنامج

ب) طبيعة البرنامج

جـ) الهدف من البرنامج

د) الفترة الزمنية

هـ) مقر التنفيذ

و) المتدربون وعددهم

ز) القائمون على التدريس

حـ) القائمون على التنفيذ

ط) المحتوى العلمي بعد البرنامج

ي) أساليب التدريس

ك) أساليب التقويم [١ ، ص ص١-١٥].

دراسة ماجدة مصطفى عن "برنامج مقترح لإعداد معلم التربية الفنية غير المتخصصة في ضوء احتياجات كل من التلاميذ والمعلمين في الميدان." وكان هدف الدراسة هو تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يسهم في رفع كفاءة خريجي كليات الفنون الجميلة للعمل معلمين للتربية الفنية ، وذلك من خلال التعرف على المشكلات الحالية وجوانب القصور في العملية بالميدان من خلال حاجات كل من التلاميذ والمعلمين.

واشتمل البرنامج المقترح على العناصر التالية :

١- اسم البرنامج

٢- طبيعية البرنامج

٣- أهداف البرنامج

٤- محتوى البرنامج (مواد فنية تخصصية، مواد تربوية ، مواد ثقافية)

٥- الفترة الزمنية للبرنامج

٦- أماكن التنفيذ

٧- طرق واستراتيجيات التدريس

٨- الوسائل التعليمية

٩- شروط الالتحاق

١٠- عدد الدارسين

١١- القائمون بالتدريس

١٢- ميزانية البرنامج

١٣- الأنشطة

١٤- تقويم البرنامج

١٥- التغذية الرجعة للبرنامج

١٦- متابعة الدارسين من البرنامج

١٧- تطوير البرنامج تمهيدا لدورة جديدة

ومن أهم التوصيات:

١- الاهتمام بإعداد معلم التربية الفنية غير المتخصص من خلال الدورات التدريبية التي تعمل على رفع مستواه.

٢- الاهتمام بالتعرف على أوجه القصور المرتبطة بأداء المعلمين غير المتخصصين في الميدان من حملة المؤهلات المختلفة الأخرى، ووضع الحلول المناسبة لرفع مستوى أدائهم وذلك من خلال إعداد برامج علمية [١٣، ص ص ١٦٧-١٩٦].

وفي دراسة هارلن هوفا Harlan Hoffa عن "المقاييس الوطنية : لماذا ولأي سبب" وتناقش الدراسة المقاييس الوطنية للتربية الفنية وتضمين هذه المقاييس في إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريب معلمي التربية الفنية أثناء الخدمة.

وبينت الدراسة أن معظم المعلمين بعد التحاقهم بالخدمة لمدة يحتاجون إلى صقل وتدريب أثناء الخدمة ؛ لأن البرامج التي تخرجوا منها قبل الخدمة قد تكون قوية ولكنها تركز على جوانب دون الجوانب الأخرى ؛ فعلى سبيل المثال ، معظم البرامج تركز عل الناحية الإنتاجية ويكون المعلم قويا في هذه الناحية ولكنة قد يكون ضعيف الإعداد في الجوانب الأخرى مثل تاريخ الفن ، والنظريات ، والنقد.

ومن مهمات التدريب أثناء الخدمة في مجال التربية الفنية استخدام المقاييس الوطنية ليتم على ضوئها تحديد الاحتيجات التدريبية ثم تصحيحها عن طريق برامج تقدم في الصيف عن طريق المؤسسات المعنية.

ومن أهم التوصيات في هذا الجانب : عمل اختبارات شاملة لجميع المعلمين كل خمس سنوات ، وبناء على نتائجها يحدد مدى الحاجات للتدريب أثناء الخدمة ، فذلك يعطى إدارة المقاييس والاختبارات بإدارة التعليم التحكم بدرجة معتدلة في التدريب أثناء الخدمة [١٤ ، ص ص ١ ، ١١-١٢].

وفي دراسة كارول Carol عن " التطور المهني في التربية الفنية للوقت الحاضر : مسح لمعلمي التربية الفنية بولاية كانسس ." وهدفت الدراسة إلى تقصي مدى فاعلية نظرية المصدر المعرفي بوصفه أساسا للتربية الفنية DBAE في رفع الأداء المهني لمعلم التربية الفنية قبل الخدمة وأثناءها وأثر ذلك على هؤلاء المعلمين وعلى تطورهم المهني ، وقد تم استفتاء معلمين من ولاية كانسس. وبالإضافة إلى ذلك تم تقصي العلاقة بين الخبرة في التدريس ، والمستوى التعليمي ، والقوة في التدريس. ومن النتائج أنه ليس هناك علاقة بين الخبرة في التدريس ، والمستوى التعليمي . والقوة في التدريس . ومن النتائج أيضا أن نظرية المصدر

المعرفي كأساس للتربية الفنية DBAE لها تأثير قليل على معلمي التربية الفنية. وهذه النتائج تؤثر في برامج التطوير المهني للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها للرفع من كفاءة المعلمين [١٥ ، ص ١٠١].

دراسة عبد العزيز النجادى عن " كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ، " وحددت الدراسة الكفايات على النحو التالي :

١- كفايات أكاديمية ، ١٤كفاية

٢- كفايات التخطيط والإعداد ، ١٠ كفايات

٣- كفايات التنفيذ ، ٧ كفايات

٤- كفايات التقويم ، ٩ كفيات

٥- كفايات شخصية وإدارية ، ١٠ كفايات

٦- كفايات ثقافية ، ١٠ كفايات [١٦ ، ص ١٢٣].

وتهدف دراسة طلال محمد عن " الاحتياجات المهنية ودورها في تحسين أداء معلم التربية الفنية في التعليم المتوسط بمنطقة مكة التعليمية" إلى تأصيل الدور المهني لاستمرار تواصل النمو في العملية التعليمية عند معلم التربية الفنية باشتراكه في دورات تدريبية تخصصية لتحسين أدائه في ممارسة مهنة التعليم عن طريق :

١- تحديد احتياجات معلم التربية الفنية .

٢- اقتراح برنامج تدريب لمعلم التربية الفنية أثناء الخدمة .

وقد قسم الباحث الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الفنية إلى ثلاثة أقسام:

١- الاحتياجات المهنية ، المتعلقة بالمعلومات النظرية : ومن أهمها حسب رأى العينة معرفة المصادر المتنوعة لموضوعات التربية الفنية بنسبة ٦١.٨٪ ، وكذلك الاتجاهات الجديدة في تدريس التربية الفنية بنسبة ٥٤ ,٥٤ ٪.

٢- الاحتياجات المهنية المتعلقة بالتدريب العلمي : ومن أهمها الحاجة إلى التجريب في مجال التعبير الفني والأشغال الفنية بنسبة ٧٢.٧٪. وكذلك استخدام الخامات المستهلكة والبيئية بنسبة ٦٥.٤٪ وإعداد وسائل تعليم جديدة في التربية الفنية بنسبة ٥٤.٥٪.

٣- الاحتياجات المهنية المتعلقة بمجال التربية وعلم النفس : ومن أهمها معرفة دور نظريات التعليم في مجال التربية الفنية. وكذلك النمو والفروق الفردية في التعبير الفني بنسبة ٥٦.٣٦٪ ، ومعرفة علاقة النظريات التربوية والنفسية بالتربية الفنية بنسبة ٥٢.٧٢٪.

واقترح الباحث برنامجا للتدريب ، يتضمن العناصر التالية :

١- بناء البرنامج

٢- مدة البرنامج

ومن أهم التوصيات :

١- إجراء دراسات للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح في هذه الدراسة .

٢- عقد دورات تدريبية اعتمادا على البرامج التي تبنى في ضوء الاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الفنية [١٧ ، ص ص ١٠٠ ، ١٩١-٢٢٧].

التعليق على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة ، يمكن استنتاج ما يلي :

١- أن جميع الدراسات لها علاقة بمجال تدريب المعلم أثناء الخدمة ، فمنها ما يناقش التدريب بشكل عام ومنها ما له علاقة بالتدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الفنية.

٢- بعض الدراسات لها علاقة بالكفايات اللازمة للمعلم ويمكن الاستفادة منها في تحديد الحاجات.

٣- ضرورة معرفة الحاجات المهنية للمعلمين والتدريب أثناء الخدمة ، وعقد الدورات التدريبية لهم أثناء الخدمة .

٤- بناء البرامج بناء على حاجات التدريبية للمعلمين .

٥- ضرورة استفتاء المعلمين في تحديد الحاجات التدريبية ، وتخطيط البرامج المناسبة لها.

أسئلة الدراسة

١- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب الأكاديمي؟

٢- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب المهني؟

٣- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في جانب التقويم؟

٤- هل تختلف الحاجات التدريبية لمعلمي بالتربية الفنية بالمرحلة المتوسطة باختلاف: (أ) المؤهل التعليمي؟ (ب) سنوات الخبرة؟

اجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة وعددهم ١٢٠معلما.

عينة الدراسة

عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه، حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمين بواسطة مراكز الإشراف التربوي التابعة لوزارة المعارف وقد استرد منها ٨٦ استبانة ، أي ما نسبته ٦٦.١٥٪.

أداة الدراسة

كان الهدف من هذه الدراسة ، كما أسلف الباحث ، هو تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. ولتحقيق هذا الهدف قام بتطوير استبانة ، اعتمد في تحديد محتوياتها على العناصر والمحاور التي توصل إليها النجادي في دراسته عن كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة [١٦ ، ص ص ١٢٦-١٢٨]. فأعد استبانة كانت مكونة من أربعين فقرة موزعة على النحو التالي :

١- حاجات أكاديمية ، وتضم ١٤ حاجة

٢- حاجات مهنية ، وتضم ١٧ حاجة

٣- حاجات التقويم ، وتضم ١٩ حاجات

بالإضافة إلى معلومات عامة أو شخصية تشمل :

١- المؤهل التلعيمي

٢- سنوات الخبرة

وتم تحديد هذه البيانات بناء على مراجعة الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع وبناء على سؤال المشرفين التربويين لمادة التربية الفنية ، وكذلك الزيارات التي يقوم بها الباحث للمدارس أثناء الإشراف الميداني على طلاب التربية الميدانية ، فقد لا حظ مدى حاجة المعلمين للتدريب أثناء الخدمة.

وللإجابة عن العبارات الواردة في أداة الدراسة ، جرى اعتماد سلم الإجابة الخماسي الذي يترواح بين :

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
٥	٤	٣	٢	١

لمدى حاجة المعلم إلى التدرب.

صدق الاستبانة

لضمان صدق الاستبانة قام الباحث بتوزيعها على تسعة أعضاء من هيئة التدريس من قسم المناهج وطرق التدريس ، وكذلك على سبعة أعضاء من هيئة التدريس من قسم التربية الفنية وجميعهم من كلية التربية بجامعة الملك سعود ، ولقد أبدوا ملاحظات واقتراحات مهمة أخذ بها الباحث.

ثبات الاستبانة

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لجميع المحاور الثلاثة للاستبانة ، وكانت درجة ألفا تساوي ٠.٩٦ وهذه الدرجة عالية جدا يمكن الوثوق بها .

المعالجة الإحصائية

١- المتوسطات الحسابية مرتبة بشكل تنازلي للإشارة إلى مدى الحاجة للتدريب ، وذلك حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- تحليل التباين الأحادي لاستكشاف أثر المؤهل التعليمي ، ونوع المؤهل وسنوات الخبرة ، في تفاوت الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

٣- معامل الارتباط لحساب الصدق والثبات.

نتائج الدراسة

أولا : نتائج الإجابة عن السؤال الأول (ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي؟) مصنفة حسب مدى الحاجة للتدريب على كل حاجة من الحاجات (جدول رقم ١).

جدول رقم ١. الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية المتعلقة بالجانب الأكاديمي مصنفة حسب مدى الحاجة للتدرب عليها

م	الحاجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أولا: الأكاديمية		
١	أن يكون على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها	٤.٠٧	١.١٩
٢	الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما	٤.٠١	١.٢٢
٣	تحليل فنون الأطفال	٣.٩٤	١.٠٩
٤	التمكن من استخدام خامات وأدوات التشكيل بتقنية عالية	٣.٨٧	١.١٦
٥	تذوق الفن ونقده خاصة في الفن التشكيلي	٣.٨٥	١.١٣
٦	توجيه فنون الأطفال	٣.٨٥	١.١٢
٧	ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته	٣.٨٣	١.١٨
٨	معرفة تاريخ الفن	٣.٧٨	١.١٧
٩	فهم فلسفة الفن وعلم الجمال	٣.٧١	١.٠٠
١٠	نقد فنون الأطفال	٣.٦٩	١.١٤
١١	معرفة أساليب التشكيل والمدارس الفنية المختلفة وأهم الفنانين الذين ينتمون إليها	٣.٥١	١.١٧
١٢	إصدار الأحكام الجمالية	٣.٥١	٠.٩٧
١٣	التحدث باللغة التشكيلية حسب قواعدها ومصطلحاتها وقيمها الجمالية.	٣.٣٦	١.٠٩
١٤	توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من أسلوب للجمهور المتنوع الثقافة والاتجاهات	٣.١٦	١.١٠

ثانيا : نتائج الإجابة عن السؤال الثاني (ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالجانب المهني؟) مصنفة حسب مدى الحاجة للتدريب على كل حاجة من الحاجات (جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢ . الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية المتعلقة بالجانب المهني مصنفة حسب مدى الحاجة للتدرب عليها

م	الحاجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ثانيا: المهنية		
	أ- التخطيط والإعداد		
١	القدرة على مراعاة الفروق الفردية	٣.٩٠	١.٢٩
٢	القدرة على التخطيط السنوى فى التربية الفنية	٣.٧٩	١.٢٤
٣	القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة فى إطار الموقف التعليمى بشكل ييسر الأسلوب العلمى فى توصيل المعلومات	٣.٧٧	١.٢٢
٤	القدرة على التخطيط الفصلى فى التربية الفنية	٣.٧٠	١.٣٠
٥	القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية ، ووجدانية ، ونفسية – حركية	٣.٦٨	١.٢٨
٦	توصيل أفكار للآخرين وإتقان وسائل الاتصال المتعددة	٣.٦٧	١.١٩
٧	القدرة على التخطيط للدروس اليومية فى التربية الفنية	٣.٦٧	١.٣٣
٨	القدرة على التخطيط للوحدات التدريسية فى مجالات التربية الفنية	٣.٦١	١.١٦
٩	القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها صياغة سلوكية (وفق ما يستطيع التلاميذ أداءه بعد الانتهاء من الدرس)	٣.٥٦	١.٢٢
١٠	تنظيم الموقف التعليمى فى ضوء الأهداف المحددة	٣.٤٦	١.٠٩
١١	القدرة على التحضير الكتابى للدروس	٣.٣٨	١.٣٥
	ب – التنفيذ		
١	استخدام طرق وإجراءات تساعد على المحافظة على سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدروس	٣.٨٢	١.٣٩
٢	تجريب الخامات وتجهيزها	٣.٨٦	١.٣٠
٣	تنظيم العمل الفردى والجماعى فى إطار دروس التربية الفنية بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بين التلاميذ	٣.٨٢	١.٣٠
٤	معرفة خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة وطرق تفكيرهم وتعلمهم ويربط بينها وبين الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التى تناسب تلك الحقائق	٣.٧٨	١.١٥
٥	حفز التلاميذ للمشاركة فى الدرس	٣.٧٤	١.٣٢
٦	تجريب الأدوات والتأكد من صلاحيتها	٣.٦٩	١.٣٤
٧	توفير بيئة مناسبة للدرس	٣.٦٧	١.١٩

ثالثا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث (ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلق بجانب التقويم؟) مصنفة حسب مدى الحاجة للتدريب على كل حاجة من الحاجات (جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية المتعلقة بجانب التقويم مصنفة حسب مدى الحاجة للتدرب عليها

م	الحاجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ثالثا: التقويم		
١	الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة	٣.٨٤	١.٢٠
٢	الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة	٣.٨٤	١.٢٠
٣	الإفادة من التقويم لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ	٣.٨١	١.٣٠
٤	توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها	٣.٨٠	١.٢١
٥	توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس	٣.٦٦	١.١٥
٦	استخدام أساليب التقويم المختلفة (امتحانات، تحليل الأعمال، وفق الأهداف .. إلخ)	٣.٦٤	١.١١
٧	تحليل النتائج وتصنيفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية	٣.٦٠	١.١٩
٨	التقويم الذاتي لممارساته التعليمية بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ)	٣.٥٦	١.١٠
٩	تقويم أعمال التلاميذ حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية	٣.٤٣	١.١٩

رابعا: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع (هل تختلف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة باختلاف:

١ - المؤهل التعليمي ؟

٢ - سنوات الخبرة؟

جدول رقم ٤. تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير المؤهل التعليمي على الحاجات التدريبية

الحاجات التدريبية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعات مربعات التباين	متوسط مربعات التباين	قيمة ((ف))	مستوى الدلالة	
١- حاجات أكاديمية	بين المجموعات	٣	١٧٣٢.٩	٥٧٧.٦	٣.٨٦	٠.٠١٢	غير دالة
٢-حاجات مهنية							
أ) التخطيط والإعداد	بين المجموعات	٣	١٢٩١.٠٣	٤٣٠.٣	٣.٠٤	٠.٠٣٣	غير دالة
ب) التنفيذ	بين المجموعات	٣	٥٢٠.٨	١٧٣.٦	٢.٦٤	٠.٠٥٥	غيردالة
٣- حاجات التقويم	بين المجموعات	٣	٩٤٣.٤	٣١٤.٤	٤.١٣	٠.٠٠٨	دالة

يتبين من جدول رقم ٤ أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للحاجات الأكاديمية والمهنية، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بجانب التقويم.

جدول رقم ٥. تحليل التباين للكشف عن مدى تأثير سنوات الخبرة على الحاجات التدريبية

الحاجات التدريبية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموعات مربعات التباين	متوسط مربعات التباين	قيمة ((ف))	مستوى الدلالة	
١- حاجات أكاديمية	بين المجموعات	٢	١٤٠٧.٦	٧٠٣.٨	٤.٦٩	٠.٠١١	دالة
٢-حاجات مهنية							
أ) التخطيط والإعداد	بين المجموعات	٢	١٢١٣.٧	٦٠٦.٨	٤.٣٥	٠.٠١٥	دالة
ب) التنفيذ	بين المجموعات	٢	٤٠٠.٤	٢٠٠.٢	٣.٠٣	٠.٠٥٣	غيردالة
٣- حاجات التقويم	بين المجموعات	٢	٣٣٣.٩	١٦٦.٩	٢.٠٣	٠.١٣٦	غير دالة

يتضح من جدول ٥ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بالنسبة للحاجات الأكاديمية ولحاجات التخطيط والإعداد من الجانب المهني. وأنه ليس هناك فروق ذات إحصائية في الجوانب الأخرى.

مناقشة النتائج وتفسيرها

كان هدف الدراسة تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة تناولتها الدراسة ، وفيما يلي يناقش الباحث النتائج حسب إجابات أفراد العينة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة .

١-السؤال الأول

ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب الأكاديمي؟

بالرجوع إلى جدول رقم ١ يتضح أن هناك نوعا من الاتفاق الكبير في تحديد مدى الحاجة التدريبية لأكثر من ٥٠٪ من الحاجات ، حيث تقاربت النسب المئوية في تحديد مدى الحاجة للتدريب عليها.

وفيما يلي بعض الاحتياجات التدريبية التي نالت اهتماما كبيرا من قبل المعلمين.

١- الحاجة رقم (١٠) أن يكون (المعلم) على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها: فمما لا شك فيه أن التعامل مع رسوم الأطفال وإنتاجهم الفني يحتاج إلى فهم ودراية برسوم الأطفال، ومعرفة بأهم الخصائص التي تظهر في التعبيرات لها أهمية كبرى في بناء شخياتهم، وتأكيد قدراتهم على التفكير، وتنمية القدرة الابتكارية لدى كل واحد منهم. لذلك حاجة المعلمين كبيرة لتجديد معلوماتهم في هذا الجانب، وقد يعزى هذا إلى عدم حصولهم على التأهيل الكافي أثناء إعدادهم قبل الخدمة . لذلك يرى معلمو التربية الفنية أنهم بحاجة للتدريب على هذه المهارة أثناء الخدمة حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ ٤.٠٧.

٢- الحاجة رقم (٢) الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما . فقد بلغ المتوسط الحسابي لحاجة التدريب عليها ٤.٠١ ، وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود منهج واضح يتعامل معه المعلم، أو عدم توافر منهج مكتوب على شكل كتاب مرجعي يمكن أن يرجع

له المعلم للاستزادة من المادة العلمية ، وتنمية نفسه أكاديميا. لذلك يشعر المعلمون بحاجتهم للنمو الاكاديمي في مجال التخصص.

٣- الحاجة رقم (٣) تحليل فنون الأطفال ، حيث بلغ متوسط الحاجة للتدريب عليها ٣.٩٤. وقد يعزى ذلك لأهمية تحليل فنون الأطفال للمعلم لكي لا ((يفسر إنتاج الأطفال الشكلي تفسيرا خاطئا ، فيقيم توجيهه للإطفال في ضوء الحقائق التي اكتشفت ، ومن ثم يكنه أن يوجه أطفاله التوجيه التربوي والفني الصحيح)) [٦ ، ص ص ١٤-١٥]. لذلك يرى المعلم أن حاجته كبيرة للتدريب على هذه المهارة.

ثم بالنظر إلى جدول رقم ١ يرى الباحث أن الحاجات ذات الأرقام (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) بلغ أكبر متوسط حسابي بينهما ٣.٨٧. وأقل متوسط حسابي ٣.٥١ ، وهذا يدل عل أن هذه المتوسطات وقعت بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة وهي أقرب إلى كبيرة منها إلى متوسطة ، حيث نالت هذه الحاجات التدريبية متوسطات عالية في تحديد مدى الحاجة لها ، وأنها مهمة بالنسبة لغيرها من الحاجات التي حصلت على متوسطات أقل منها مثل حاجة رقم (١٣) وحاجة رقم (١٤).

السؤال الثاني

ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في الجانب المهني ١- التخطيط والإعداد. ٢- التنفيذ؟

التخطيط والإعداد

يتحضح من جدول رقم ٢ أن الحاجة رقم (١) القدرة على مراعاة الفروق الفردية حصلت على أعلى متوسط ٣.٩٠ ، وهذا يدل على ضرورة مراعاة الفروق الفردية في تعليم التربية الفنية ، نظرا لأن ((بين الأطفال فروق فردية . من الناحيتين الجسمانية والعقلية ... وترجع هذه الاختلافات إلى عاملين :

أولا : إلى اختلاف تكوينهم كأجنة ، ثانيا : إلى أثر البيئة وعواملها الكثيرة بينهم... وأن لكل طفل قدرا من الذكاء يختلف عن الأطفال الآخرين [١٨ ، ص ١٨] ويدل على أهمية هذه الحاجة بالنسبة للمعلمين للتدريب عليها.

يتبين أيضا من جدول رقم ٢ أن الحاجة رقم (٢) القدرة على التخطيط السنوي في التربية الفنية حصلت على متوسط وقدره ٣.٧٩ ، ويعزى وجود هذه الحاجة لدى المعلمين وضرورة التدريب عليها إلى أن إعدادهم قبل الخدمة من خلال برامج الكليات غير كاف في هذا الجانب ، حيث يدرسون مقررا واحدا فقط في طرق التدريس ، ويأتي التخطيط والإعداد ضمن هذا المقرر. وايضا يرجع لأهمية التخطيط السنوي في التربية الفنية حيث يمثل ((خطة بعيدة المدى ، تظهر مادة المنهج ، وتوزيعها على العام الدراسي ، بحيث يتبين الأهداف العامة للموضوع ، ومحتوى المادة للمنهاج (معارف ومهارات واتجاهات) والأساليب والوسائل ، والأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف ، ووسائل التقويم المقترحة... لهذا تشكل الخطة السنوية للمعلم المعيار الذي يقيس مدى تحقيق أهدافه ، كما تحدد له أين يقف من المنهاج بالضبط)) [١٩ ، ص١٣١].

وبالرجوع لجدول رقم ٢ يلاحظ الباحث أن الحاجة رقم (٢) ، تجريب الخامات وتجهيزها ، حصلت على متوسط حسابي بلغ ٣.٨٦ وهذا فيه دلالة على حاجة المعلمين للوقوف على المستجدات في هذا المجال ، والالتحاق بورش عمل تهتم بهذا الجانب ، وتساعد المعلمين على العلم وتطبيق ما استجد في مجال الخامات وتجريبها لفائدة تدريس مادة التربية الفنية بما يعود على الطلاب بالفائدة الكبيرة في المجال التطبيقي (العملي) للمادة ، وأيضا الحاجة رقم (٣) حصلت عل متوسط ٣.٨٢ مما يدل على أهميتها لكبر متوسطها الحسابي.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٢ يلاحظ أن جميع الحاجات التدريبية ذوات الأرقام (٤ ، و٥ ، و٦ ، و٧) تقع بين درجتي (كبيرة) و (متوسطة) ، أي بين الدرجتين ٣.٧٨

و ٣٫٦٧ لأن قيمة المتوسط الحسابي لكل حاجة تساوي أكثر من ٣.٦٧ درجة ، ولكنها في الوقت نفسه أقل من ٤ درجات ، وهذا فيه دلالة على أن مدى حاجة المعلم للتدرب على هذه المهارات كبير.

السؤال الثالث

ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في جانب التقويم؟

يتضح من جدول رقم ٣ أن الحاجة رقم (١) الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة ، ورقم (٢) الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشكلات الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة ، ورقم (٣) الإفادة من التقويم لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ ، ورقم (٤) توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها ، حصلت على متوسطات متقربة ، بين ٣٫٨٤و٣.٨٠. ونظرا لأن المتوسط الحسابي أقرب إلى كبيرة منه إلى متوسطة حسب السلم الخماسي ، فإن هذه الحاجات مهمة بالنسبة لمعلم التربية الفنية للتدريب عليها. ويعزى ذلك إلى أهمية التقويم حيث من خلاله يمكن معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج . وكذلك تشخيص نقاط القوة والضعف في أعمال الطلبة الفنية بهدف تحسينها ، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة.

وبالنسبة للحاجات ذات الأرقام (٥ ،٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) في جدول رقم ٣، لاحظ الباحث أن هذه الحاجات التدريبية تقع بين الدرجتين كبيرة ومتوسطة ، حيث بلغت متوسطاتها بين ٣.٦٦و ٣.٤٣. فقيمة المتوسط الحسابي لكل حاجة يساوي ٣ درجات ويزيد ولكنها بطبيعة الحال أقل من ٤ درجات ، وهذا فيه دلالة على أن معلمي التربية الفنية في حاجة لمثل هذه المهارات للتدرب عليها.

السؤال الرابع

هل تختلف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة باختلاف المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة؟

بالنظر إلى جدول رقم ٤ يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية (أ، ب)، وهذا فيه دلالة على أن هناك نسبة عالية من الاتفاق بين أفراد العينة بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم، وأن جميع الحاجات المدرجة ضمن الحاجات الأكاديمية والمهنة (أ، ب) ضرورية لمعلم التربية الفنية للتدريب عليها. ولكن وجد هناك اختلاف في وجهات نظر أفراد العينة بالنسبة لجانب التقويم، وهذا الاختلاف لصالح الحاصلين على دبلوم في التربية الفنية من معهد التربية الفنية (سابقا) حيث يكونون أكثر تأهيلا وتعمقا في هذا الجانب من البرامج التي يتخرج فيها طلاب البكالوريوس.

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ يتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الجانب الأكاديمي والجانب المهني (أ) لصالح من لهم ١٠ سنوات فأكثر في الخدمة، من زملائهم الذين لهم أقل من ٥سنوات. وهذا شيء طبيعي ، فمن لهم سنوات طويلة في الخدمة يحتاجون إلى إعادة تأهيل وتدريب أثناء الخدمة ممن هم حديثو التخرج بالنسبة لهم.

وبالنسبة للجانب المهني (ب) وجانب التقويم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بالرغم من تفاوت سنوات الخبةر بينهم لشعورهم بالحاجة إلى النمو في جميع الجوانب ، والتقويم أحد هذه الجوانب.

الخلاصة

من الممكن إيجاز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فيما يلي :

١- يوجد اتفاق بين أفراد العينة في تحديد مدى الحاجة لأكثر من ٥٠٪ من الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية للتدرب عليها.

٢- يوجد أتفاق بين أفراد العينة على أن معظم الحاجات التدريبية مهمة وأساسية لمعلم التربية الفنية للتدريب عليها.

٣- جميع الحاجات التدريبية حصلت على درجات متوسط حسابي بين ٤.٠٧ و٣.٥٠ درجة ما عدا القليل الذي حصل عل درجات متوسط حسابي بين ٣.٥٠ و ٣.٣٦ .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير المؤهل التعليمي على الحاجات التدريبية بالنسبة للجانب الأكاديمي والجانب المهني (أ، ب)، وتوجد فورق ذات دلالة إحصائية في جانب التقويم.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتأثير سنوات الخبرة على الحاجات التدريبية في جانب الحاجات الأكاديمية والحاجات المهنية (أ)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المهني (ب) وجانب التقويم.

التوصيات

بناء على الدراسات السابقة، وحرصا على تطوير التربية عامة والتربية الفنية خاصة، يرى الباحث ضرورة التوصية بما يلي:

١- تنظيم برامج تدريب لمعلمي التربية الفنية حول ما تضمنته قوائم الحاجات التدريبية الأكاديمية والمهنية والتقويم من موضوعات، حيث إنها تعبر عن احتياجات معلمي التربية الفنية الفعلية من التدريب.

٢- ضرورة أن يكون تدريب معلمي التربية الفنية أثناء الخدمة عملية مستمرة بحيث يتعرف المعلمون على كل ما هو جديد في المجالات التربوية والفنية وفي المجال الأكاديمي، والمهني والتقويم.

٣- ينبغي تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية لتحقيق التوازن بين ما يدرس في الكليات وما يحتاجه المعلمون في المجال الأكاديمي والمهني والتقويم في الميدان.

الملاحـــق

سعادة / معلم التربية الفنية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

سوف أقوم بإذن الله بإعداد دراسة عن "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة." أضع بين أيديكم هذه الاستبانة للاطلاع والإجابة عنها مشكورا، وذلك بوضع علامة (✔) في المكان الذي يعبر عن رأيكم . وبعد الانتهاء منها أرجو مشكورا إعادتها إلى مركز الإشراف الذي تتبع له مدرستكم، وذلك خلال أسبوع من تسلمكم لها.

مع الشكر الجزيل لتعاونكم ، ، ،

أخوكم /

د. عبد العزيز بن راشد النجادي

جامعة الملك سعود ـ كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

معلومات شخصية

ضع علام (✔) داخل القوس المناسب:

١- العمر

أقل من ٣٠ عاما ( )

من ٣١-٣٩عاما ( )

من ٤٠-٤٩عاما ( )

٥٠عاما فما فوق ( )

٢- المؤهل

ما جستير ( )

بكالوريوس تربوي قسم التربية الفنية ( )

بكالوريوس كلية المعلمين (قسم التربية الفنية) ( )

دبلوم معهد التربية الفنية ( )

طالب خريج من قسم التربية الفنية (ملتحق بالتدريب الميداني) ( )

طالب في السنة النهائية من قسم التربية الفنية (متبقي التربية الميدانية) ( )

٣- الخبرة في تدريس مادة التربية الفنية

من صفر إلى ٥سنوات ( )

من ٦-١٠سنوات ( )

من ١١-١٥سنة ( )

أكثر من ١٥سنة ( )

أولا: الأكاديمية

م	الحاجات التدريبية	مدى الحاجة إلى التدريب				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
١	فهم فلسفة الفن وعلم الجمال					
٢	معرفة تاريخ الفن					
٣	معرفة أساليب التشكيل ولمدارس الفنية المختلفة وأهم الفنانين الذين ينتمون إليها					
٤	تذوق الفن ونقده خاصة في الفن التشكيلي					
٥	إصدار الأحكام الجمالية					
٦	ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته					
٧	التمكن من استخدام خامات وأدوات التشكيل بتقنية عالية					
٨	التحدث باللغة التشكيلية حسب قواعدها ومصطلحاتها وقيمها الجمالية					
٩	توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من اسلوب للجمهور المتنموع الثقافة والاتجاهات					
١٠	أن يكون على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها					
١١	تحليل فنون الأطفال					
١٢	نقد فنون الأطفال					
١٣	توجيه فنون الأطفال					
١٤	الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما					

ثانيا: مهنية

م	الحاجات التدريبية	مدى الحاجة إلى التدريب				
		كبير جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
	أ- التخطيط والإعداد					
١	تنظيم الموقف التعليمى فى ضوء الأهداف المحدودة					
٢	القدرة على مراعاة الفروق الفردية					
٣	القدرة على التخطيط السنوى فى التربية الفنية					
٤	القدرة على التخطيط الفصلى فى التربية الفنية					
٥	القدرة على التخطيط للوحدات التدريسية فى مجالات التربية الفنية					
٦	القدرة على التخطيط للدروس اليومية فى التربية الفنية					
٧	القدرة على التحضير الكتابى للدروس					
٨	القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية، ووجدانية، ونفسية حركية					
٩	القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التى يخطط لتدريسها صياغة سلوكية (وفق ما يستطيع التلاميذ أداءه بعد الانتهاء من الدرس)					
١٠	القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة فى إطار الموقف التعليمى بشكل ييسر الأسلوب العلمى فى توصيل المعلومات					
	ب- التنفيذ					
١	توفير بيئة مناسبة للدرس					
٢	حفز التلاميذ للمشاركة فى الدرس					
٣	تجريب الخامات وتجهيزها					
٤	تجريب الأدوات والتأكد من صلاحيتها					
٥	استخدام طرق وإجراءات تساعد على المحافظة على سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدروس					
٦	تنظيم العمل الفردى والجماعى فى إطار دروس التربية الفنية بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بين التلاميذ					
٧	معرفة خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة وطرق تفكيرهم وتعلمهم وبربط بينها وبين الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التى تناسب تلك الحقائق					

ثالثا: التقويم

م	الحاجات التدريبية	مدى الحاجة إلى التدريب				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
١	استخدام أساليب التقويم المختلفة (امتحانات، تحليل الأعمال، وفق الأهداف .. إلخ)					
٢	تقويم أعمال التلاميذ باساليب سليمة (التقويم القبلي، والمرحلي، والنهائي)					
٣	تحليل النتائج ويضنفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية					
٤	توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها					
٥	توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق التردیس					
٦	توظيف نتائج التقويم لتحديد مواطن الضعف عند التلاميذ					
٧	الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة					
٨	الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة					
٩	التقويم الذاتي لممارسة التعليمية بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ)					

جدول رقم م-١. التكرارات والنسب المئوية لتصور المعلمين للحاجات التدريبية والمتوسطات لأهم الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية

م	الحاجات التدريبية أولا: أكاديمية	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة		متوسط درجة الحاجة
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
١	فهم فلسفة الفن وعلم الجمال	٢٠	٢١.٣	٣٣	٣٥.١	٢٦	٢٧.٧	٥	٥.٣	٣	٣.٢	٧	٧.٤	٣.٧١
٢	معرفة تاريخ الفن	٢٧	٢٨.٧	٢٧	٢٨.٧	١٥	١٦	٩	٩.٦	٤	.٤.٣	١٢	١٢.٨	٣.٧٨
٣	معرفة أساليب التشكيل والمدارس الفنية المختلفة وأهم الفنانين الذين ينتمون إليها	٨	٨.٥	٢٠	٢١.٣	٢٦	٢٧.٧	٢٣	٢٤.٥	١٢	١٢.٨	٥	٥.٣	٣.٥١
٤	تذوق الفن ونقده خاصة في الفن التشكيلي	٣٣	٣٥.١	٢٣	٢٤.٥	٢١	٢٢.٣	٨	٨.٥	٣	٣.٢	٦	٦.٤	٣.٨٥
٥	إصدار الأحكام الجمالية	١٠	١٠.٦	٣٨	٤٠٤	٢٠	٢١.٣	١٢	١٢.٨	٢	٢.١	١٢	١٢.٨	٣.٥١
٦	ممارسة الفن التشكيلي في أكثر من مجال من مجالاته	٣٠	٣١.٩	٣٢	٣٤	١٢	١٢.٨	٩	٩.٦	٥	٥.٣	٦	٦.٤	٣.٨٣
٧	التمكن من استخدام خامات وأدوات التشكيل بتقنية عالية	٢٩	٣٠.٩	٣١	٣٣	١٤	١٤.٩	٤	٤.٣	٦	٦.٤	١٠	١٠.٦	٣.٧٨
٨	التحدث باللغة التشكيلية حسب قواعدها ومصطلحاتها وقيمها الجمالية	١٥	١٦	٢٦	٢٧.٧	٢٧	٢٨.٧	١٨	١٩.١	٣	٣.٢	٥	٥.٣	٣.٣٦
٩	توصيل أفكاره التشكيلية بأكثر من اسلوب للجمهور المتنوع الثقافة والاتجاهات	٢١	٢٢.٣	٣٢	٣٤	٢١	٢٢٣	١٣	١٣.٨	٣	٣.٢	٤	٥.٣	٣.١٦

تابع جدول رقم م-١

م	الحاجات التدريبية أولا: أكاديمية	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة		المتوسط
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
١٠	أن يكون على فهم ودراية بفنون الأطفال ومراحل نموها	٤٤	٤٦.٨	٢٢	٢٣.٤	١١	١١.٧	٦	٦.٤	٥	٥.٣	٦	٦.٤	٤.٠٧
١١	تحليل فنون الأطفال	٣٣	٣٥.١	٣١	٣٣	١٦	١٧	٥	٥.٣	٤	٣.٤	٥	٥.٣	٣.٩٤
١٢	نقد فنون الأطفال	٢٧	٢٨.٧	٢٤	٢٥.٥	٢٦	٢٧.٧	٧	٧.٤	٥	٣.٥	٥	٥.٣	٣.٦٩
١٣	توجيه فنون الأطفال	٣٣	٣٥.١	٢٤	٢٥.٥	٢١	٢٢.٣	٨	٨.٥	٣	٣.٢	٥	٥.٣	٣.٨٥
١٤	الإلمام بالمادة العلمية التي يدرسها إلماما تاما	٣٩	٤١.٥	٢٥	٢٥.٥	٧	٧.٤	٨	٨.٥	٥	٥.٣	٥	١١.٧	٤.٠١

جدول رقم م-٢. التكرارات والنسب المئوية لتصور المعلمين للحاجات التدريبية والمتوسطات لأهم الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية

م	الحاجات التدريبية ثانيا : مهنية	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة		المتوسط
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
	أ – التخطيط والإعداد													
١	تنظيم الموقف التعليمي في ضوء الأهداف المحددة	٥	٥.٣	٩	٩.٦	٢٧	٢٨.٧	٢٨	٢٩.٨	١٥	١٦	١٠	١٠.٦	٣.٤٦
٢	القدرة على مراعاة الفروق الفردية	٧	٧.٤	٨	٨.٥	١٠	١٠.٦	٢٤	٢٥.٥	٣٨	٤٠.٤	٧	٥.٤	٣.٩٠
٣	القدرة على التخطيط السنوي في التربية الفنية	٧	٧.٤	٦	٦.٤	١٩	٢٠.٢	٢٤	٢٣	٣٣	٣٥.١	٥	٥.٣	٣.٧٩
٤	القدرة على التخطيط الفصلي في التربية الفنية	٩	٩.٦	٧	٧.٤	١٤	١٤.٩	٢٧	٢٨.٧	٢٩	٣٠.٩	٨	٨.٥	٣.٧٠

تابع جدول رقم م-٢

م	الحاجات التدريبية ثانيا : مهنية	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة		المتوسط
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
٥	القدرة على التخطيط للدروس اليومية في التربية الفنية	٥	٥.٣	١١	١١.٧	١٩	٢٠.٢	٣١	٣٣	٢٢	٢٣.٤	٦	٦.٤	٣.٦١
٦	القدرة على التخطيط للدروس اليومية في التربية الفنية	٩	٩.٦	٩	٩.٦	١٦	١٧	٣٢	٢٤.٥	٣٤	٣٢	٥	٥.٣	٣.٦٧
٧	القدرة على التحضير الكتابي للدروس	١٠	١٠.٦	١٥	١٦	٢٠	٢١.٣	١٩	٢٠.٢	٢٥	٢٦.٦	٥	٥.٣	٣.٣٨
٨	القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التي يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفيه ، ووجدانية ، ونفسية – حركية	٩	٩.٦	٨	٨.٥	١٤	١٤.٩	٣١	٣٣	٢٨	٢٩.٨	٤	٤.٣	٣.٦٨
٩	القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التي يخطط لتدريسها صياغة سلوكية (وفق ما يستطيع التلاميذ أداءه بعد الانتهاء من الدرس)	٦	٦.٤	١٤	١٤.٩	١٥	١٦	٣٢	٤٢	٢٢	٢٣.٤	٥	٥.٣	٣ ٥٦
١٠	القدرة على توظيف الأدوات والأجهزة والوسائل السمعية والبصرية المختلفة في إطار الموقف التعليمي بشكل ييسر الأسلوب	٥	٥.٣	١٠	١٠.٦	٢٠	٢١٣	٢٢	٢٣.٤	٣٤	٣٩.٢	٣	٣.٢	٣.٧٧

تابع جدول رقم م-٢

م	الحاجات التدريبية أولا: أكاديمية	كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة		المتوسط درجة الحاجة
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
١١	توصيل أفكاره للآخرين وإتقان وسائل الاتصال المتعددة	٥	٥.٣	١٠	١٠.٦	١٦	١٧	٢٨	٢٩.٨	٢٤	٢٥.٥	١١	١١.٧	٣.٦٧
	ب - التنفيذ													
١	توفير بيئة مناسبة للدرس	٨	٥.٨	١١	١١.٧	١٣	١٣.٨	٢٤	٢٥.٥	٣٥	٣٧.٢	٣	٣.٢	٣.٧٤
٢	حفز التلاميذ للمشاركة في الدرس	٥	٥.٣	١٠	١٠.٦	١٦	١٧	٢٨	٢٩.٨	٢٤	٢٥.٥	١١	١١.٧	٣.٦٧
٣	تجريب الخامات وتجيزها	٥	٥.٣	١٢	١٢.٨	١٣	١٣.٨	١٦	١٧	٤٠	٤٢.٦	٨	٨.٥	٣.٨٦
٤	تجريب الأدوات والتأكد من صلاحيتها	٧	٧.٤	١٣	١٣.٨	١١	١١.٧	٢١	٢٢.٣	٣٢	٣٤.٠	١٠	١٠.٦	٣.٦٩
٥	استخدام طرق وإجراءات تساعد على المحافظة على سلامة التلميذ أثناء القيام بتنفيذ الدرس	٧	٧.٤	١٤	١٤.٩	٧	٧.٤	١٨	١٩.١	٤٤	٤٦.٨	٣	٣.٢	٣.٨٩
٦	تنظيم العمل الفردي والجماعي في إطار دروس التربية الفنية بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بين التلاميذ	٧	٧.٤	١١	١١.٧	١٠	١٠.٦	٢٥	٢٦.٦	٣٧	٣٩.٤	٤	٤.٣	٣.٨٢
٧	معرفة خصائص تلاميذ المرحلة المتوسطة وطرق تفكيرهم وتعلمهم وربط بينها وبين الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية التي تناسب تلك الحقائق	٥	٥.٣	٦	٦.٤	٢٤	٢٥.٥	٢٦	٢٧.٧	٣١	٣٣.٠	٢	٢.١	٣.٧٨

جدول رقم م-٣. التكرارات والنسب المئوية لتصور المعلمين للحاجات التدريبية والمتوسطات لأهم الحاجات التدريبية لمعلم التربية الفنية

م	الحاجات التدريبية ثالثاً : التقويم	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		معدومة		بدون إجابة		متوسط درجة الحاجة
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
١	استخدم أساليب التقويم المختلفة (امتحانات ، تحليل الأعمال، وفق الأهداف .. إلخ)	٣	٣.٢	١٣	١٣.٨	١٩	٢٠.٢	٣٢	٣٤.٠	٢٢	٢٣.٤	٥	٥.٣	٣.٦٤
٢	تقويم أعمال التلاميذ بأساليب سليمة (التقويم القبلي، والمرحلي، والنهائي)	٥	٥.٣	١٤	١٤.٩	٢٧	٢٨.٧	٢٥	٢٦.٦	١٩	٢٠.٢	٤	٤.٣	٣.٤٣
٣	تحليل النتائج وتصنيفها حسب مستوياتها الفنية والتشكيلية	٥	٥.٣	١٤	١٤.٩	١٦	١٧.٠	٣٢	٣٤.٠	٢٣	٢٤.٥	٤	٤.٣	٣.٦٠
٤	توجيه خبرات التلاميذ وتنميتها	٦	٦.٤	٩	٩.٦	١٢	١٢.٨	٣١	٣٣.٠	٣٠	٣١.٩	٦	٦.٤	٣.٨٠
٥	توظيف نتائج التقويم لتعديل طرق التدريس	٤	٤.٣	١٣	١٣.٨	١٤	١٤.٩	٣٤	٣٦.٢	٢٢	٢٣.٤	٧	٧.٤	٣.٦٦
٦	توظيف نتائج التقويم لتحديد مواطن الضعف عن التلاميذ	٧	٧.٤	٩	٩.٦	١١	١١.٧	٢٤	٢٥.٥	٣٤	٣٦.٢	٩	٩.٦	٣.٨١
٧	الإفادة من التقويم لمعرفة ميول التلاميذ الفنية المختلفة	٦	٦.٤	٧	٧.٤	١٢	٢.٨	٣١	٣٣.٠	٣٠	٣١.٩	٨	٨.٥	٣.٨٤
٨	الإفادة من نتائج التقويم في بناء خطط ودروس تعالج مشاكل الطلاب الفنية والتشكيلية المختلفة	٥	٥.٣	١١	١١.٧	١٥	١٦.٠	١٩	٢٠.٢	٣٨	٤٠.٤	٦	٦.٤	٣.٨٤
٩	التقويم الذاتي لممارساته التعليمية بغية تعديلها وتقويمها (بما يخدم الأهداف التعليمية والتلميذ)	٤	٤.٣	١١	١١.٧	٢٤	٢٥.٥	٣١	٣٣.٠	١٩	٢٠.٢	٥	٥.٣	٣.٥٦

المراجع

[١] الزعابى، زعابى حسين. "برنامج للتدريب أثناء الخدمة لمدرسات التربية الفنية العاملات فى مدارس التعليم الخاص." *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٥، ٢ع(١٩٩١م)، ١٠-١٨.

[٢] مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد. "واقع تدريب المعلم أثناء الخدمة بمكة المكرمة من وجهة نظر الدارسين بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى." *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، ٤، ع١ (١٩٩٠م).

[٣] شريف، غانم سيد، وحنان عيسى سلطان. *الاتجاهات المعاصرة فى التدريب أثناء الخدمة*. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٤] الخطيب، أحمد الخطيب، رداح. *اتجاهات حديثة فى التدريب*. ط١. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٤٠٦هـ.

[٥] برعى، محمد جمال. *التدريب والتنمية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.

[٦] البسيونى، محمد. *سيكالوجية رسوم الأطفال*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٨م.

[٧] عبد المقصود، محمد سعيد. *احتياجات النمو المهنى للعاملين فى قطاع التعليم بالدول العربية*. القاهرة: المنظمة العربية والثقافة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٧م.

[٨] الشربتى، عيسى محمد. "تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين فى ضوء الكفايات التدريسية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٧م.

[٩] Mclaughlin, John. "Arts Education and School Personnel: Renewal and Retraining." *Design for Arts in Education*, 39, no.3 (1988), 31-34.

[١٠] عبد المنعم، مديحة. "إعداد المعلم (١) تدريب المعلمين فى الدول العربية." *مجلة التربية*، وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٠، ع ٧١ (١٤٠٩هـ/١٩٨٤م)، ٦١-٦٩.

[١١] عبد المنعم، مديحة. "إعداد المعلم (٢) تدريب المعلمين فى الدول العربية." *مجلة التربية*، وزارة التعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٠، ع ٧٢ (١٤٠٩هـ/١٩٨٤م)، ٦٨-٧٩.

[١٢] مرسى، أحمد السيد محمد. "تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بدولة الكويت فى ضوء المفهوم المعاصر للتربية الفنية." *مؤتمر المعلم فى ضوء استراتيجات تطوير التعليم*. المنيا: جامعة المنيا، كلية التربية، ١٩٩٠م، ٥٠٧-٥٤٣.

[١٣] السيد، ماجدة مصطفى. "برنامج مقترح لإعداد معلم التربية الفنية غير المتخصص فى ضوء احتياجات كل من التلميذ والمعلمين بالميدان." *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٨ ع ٤(١٩٩٤م)، ١٦٧-٢٠١.

[١٤] Harlan, Hoffa. "National Standards: The Whys and What Fors." *Arts Education Policy Review*, 92, no.2 (1994), 16.

[١٥] Carol, Jeffers S. "Professional Development in Art Education Today: A Survey of Kansas Art Teachers." *Studies of Art Education*, 6, no.37 (1996), 101-14.

[١٦] النجادى، عبد العزيز راشد. "كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمى التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة." *المجلة التربوية*، الكويت، ١٠، ع٣٩ (١٩٩٩م)، ١١١-١٤١.

[١٧] أمين ، طلال محمد قاسم. " الاحتياجات المهنية ودورها فى تحسين أداء معلم التربية الفنية فى التعليم المتوسط بمنطقة مكة التعلمية." رسالة ماجستير غير منشورة ، التربية الفنية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

[١٨] الجبورى ، محمود شكرى. "التربية الفنية ومضامينها التربوية." *الموسوعة الصغيرة*. بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة ، وزارة الثقافة والإعلام ، ١٩٨٦م.

[١٩] الحلية ، محمد محمود . *التربية الفنية وأساليب تدريسها* . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٨م.

Training Needs for Art Education Teachers in Intermediate Schools

Abdulaziz R. Al-Najada
Associate Professor, Curriculum and Instruction Department
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to identify the most important training needs for art education teachers in intermediate schools in three areas: academic needs, professional (A,B) needs and evaluation needs.

This study included all intermediate school teachers of art education in Riyadh city. For the purpose of gathering the data, a questionnaire was developed.

The major findings of the study are as follows:

1) There was an agreement between groups for assessing the range of need for more than 50% of training needs for art education teachers.

2) There were no significant statistical differences between the academic qualifications and the training needs concerning two parts; the academic and professional (A,B) needs and there were significant statistical differences on the evaluation part.

3) There were significant statistical differences between expereience and the training needs concerning: academic and professional (A) needs and there were no significant statistical differences on the part of professional (B) and evaluation needs.

The major recommendations: Training programs for art education teachers should be arranged and they should depend on the following training needs: academic, professional and evaluation needs.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٨٣٧-٨٧٧ (١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م)

السياق القرآني وأثره في الكشف عن المعاني

زيد عمر عبد الله

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/٩/٧هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٢/٢٢هـ)

ملخص البحث. يعرض البحث لقضية تفسير النصوص، ويسلط الضوء على السياق كونه من أبرز القرائن المعينة على فهم النص وتفسيره تفسيرا صحيحا يكشف عن المراد منه.

عرض البحث لتعريف السياق وبيان منزلته ومجالاته، وبين أن كثيرا من المفسرين عنوا به قديما وحديثا وأنزلوه منزلته، بإزاء القرائن الأخرى، وطائفة أخرى قليلة ربما أهملته، أو تجاوزت في توظيفه، فنتج عن هذا خلل في فهم النص، وقد بين ذلك كله بالأمثلة القرآنية.

وخلص البحث إلى أن للسياق أثرا بارزا في ترجيح المحتملات وبيان المجملات، وفي عود الضمير والقراءات، وفي تنقيح التفسير من الدخيل والإسرائيليات، ودفع ما يتوهم أنه تعارض بين الآيات وإن كان هذا البحث لم يتسع من ذلك كله إلا إلى إشارات.

وكان لمفسري القرآن فضل السبق في الكشف عن دور السياق مما يظن أنه من نتاج الدراسات اللسانية الحديثة، ومن مبتكرات مدارس تحليل الخطاب.

مقدمة

الحمد لله الذي نصب للحق دليلاً ، والصلاة والسلام على النبي الأمين أعلم الناس بمراد الله ، ورضي الله عن صحابة رسوله الكرام الأمناء على الوحي ، ومن تبعهم بإحسان ، وبعد.

كان تفسير النصوص - وما زال - الشغل الشاغل للعلماء كل في مجال اختصاصه ، لأن فهم المراد من النص الهدف الأولى ، والغاية الكبرى ، لما له من الآثار والثمار . فلا غرو بهذا الاعتبار أن تتجه الأنظار إلى تفسير النصوص منذ وجدت.

صاحب تفسير النصوص تباين في الوسائل والغايات ، فمن طائفة حرصت على الكشف عن المراد من النص في ضوء ما أتيح لها من معالم وقرائن معينة على فهمه ، وطائفة أخرى أهمتها أغراضها فغدت على النص تفسره كيفما ترى أو يحلو لها ، بعيدا عن الضوابط والقرائن جاهلة بها أو متجاهلة لها ، فكانت الجناية على النص.

حرص أهل الشأن على الحيلولة دون العبث بالنصوص ، فعمدوا بعد استقراء وجمع إلى وضع مجموعة من القواعد والمعالم التي تعين على التفسير السليم للنصوص ، ولتكون بمثابة الميزان الذي يعرف به التفسير المقبول من غيره.

لقد آتت هذه القواعد ثمارها ، وبرزت آثارها ، فصار لها حضور مشهور لدى مفسري النصوص ، بخاصة مفسرو القرآن الكريم ، الذين عنوا بها منذ وقت مبكر تفصيلا وتأصيلا وتطبيقا ، فحازوا فضل السبق في ذلك كله.

كان السياق من أبرز هذه القواعد والقرائن . وقف المفسرون على دوره المتميز ، فأنزلوه منزلته اللائقة به في الجملة ، مع شائبة مردها الإفراط والتفريط أحيانا . سنعرض لها ونحن نكشف عن معنى السياق ، وعن منزلته ومجالاته وغاياته في بحث يدور حول أثر السياق القرآني في الكشف عن المعاني . وسيكون هذا كله في نطاق ما يتسع له المقام من بسط وضرب للأمثلة ، في محاولة لإبراز ما اندثر ، وجمع ما انتثر من مسائل تتصل

بالسياق لعلها تعطي بمجموعها صورة واضحة المعالم، وتعين على الإفادة منه دون إفراط أو تفريط، وهي خطوة سبقتها من غيري خطوات متناثرات سوغت لي الكتابة في هذا الموضوع.

آمل أن تكون هذه الدراسة خطوة نحو تفسير سليم. والله سبحانه أعلم.

السياق - أهميته ومجالاته

يعتمد فهم النص - أي نص - على مجموعة من العوامل والمعالم، سواء أكانت داخله أم خارجه، وقد تنبه لها العلماء - كل في مجال اختصاصه - فعرضوا لها تفصيلا وتأصيلا؛ بغية الوصول إلى تفسير للنص يكشف عن المراد منه.

إن هذه العوامل - على تفاوت بينها في الآثار والثمار - ذات تأثير مباشر على المعنى الدقيق للكلمات (وهذا أمر لم يعارض فيه أحد معارضة جدية) [١ ، ص٧٥]، ويعد السياق من أبرزها وأكثرها أثرا في تحديد المعنى (لأن اللغة ظاهرة اجتماعية فيكون الفهم متوقفا على النظر إلى الكلام في ضوء السياق) [٢ ، ص٤٦٤]، سواء أكان هذا السياق كلاميا أو غير كلامي [٣ ، ص١٠٠].

تتسع دائرة السياق بعامة، ويمتد نفوذه فيؤثر في جوانب متعددة في النص، فهو يسهم في تحديد المعنى ودفع اللبس كما في كلمة السائل [٤ ، ص٢٨٢] مثلا، ففي قولنا: "الدواء السائل أسلم للأطفال" تكون "السائل" اسم فاعل من "سال،" وفي قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ فِىٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ ۝ لِّلسَّآئِلِ وَٱلْمَحْرُومِ ۝﴾ [المعارج، ٢٥] تكون "السائل" اسم فاعل من "سأل،" وفي قولنا: "سائل العلياء عنا" يكون "سائل" فعل أمر، ويعود الفضل للسياق في ضبط هذه الدلالات للكلمة الواحدة، ودفع ما قد يتوهم من لبس.

للسياق كذلك أثر في تحديد الزمن النحوي [٥ ، ص٢٤٢]، وفي حل بعض مشاكل التنافر وتوالي الأضداد [٥ ، ص٢٦٢]، كما يحول السياق دون إنشاء جمل

مستقيمة نحويا ولا معنى لها كقولنا: تأكل التفاحة الولد [٦ ، ص١٤٨]، إلى غير ذلك من المجالات التي نعرض عنها لأنها خارج دائرة هذا البحث.[١]

للسياق حضور أيما حضور في مجال تفسير النصوص القانونية، ولهذا تسالم رجال القانون على أنه "يجب أن تفهم الكلمات الواردة في النص القانوني في ضوء المعنى الذي يعبر عنه سياق النص" [٧، ص٩٢].

لقد عني العلماء بنظرية السياق كثيرا، حتى صارت عندهم الركن الرئيس في تحليل الخطاب وفهم النص، حين أدركوا أهمية السياق في هذا المجال ولو متأخرا، وفي هذا يقول "براون ويول": "إن الفكرة القائلة بإمكان تحليل سلسلة لغوية (جملة مثلا) تحليلا كاملا بدون مراعاة السياق قد أصبحت في السنين الأخيرة محل شك" [٣ ، ص٣٢].

إذا كان بروز هذا الاهتمام متأخرا عند غيرنا - كما يفهم من العبارة السابقة - فإن عناية علمائنا بالسياق كانت مصاحبة لنزول القرآن الكريم، وكان له استحضار مؤثر في فهم النص العربي بعامة.

يحسن بنا قبل أن نفصل القول فيما نحن بصدده أن نحدد المقصود من السياق الذي سنعرض له (لأن هذه الكلمة استعملت حديثا في عدة معاني مختلفة) [١ ، ص٥٧].

يتكون السياق، موضوع دراستنا، من السباق واللحاق، أما السباق فهو من السبق، وهو التقدم، ويطلق على التقدم في السير [٨، جـ٣ ، ص١٢٩ ؛ ٩ ، ص٣٩٥]، ونعني به موضع الشيء [١٠ ، ص٥٠٨] ما قبل النظر ؛ أما اللحاق فهو من لحقته ولحقت به : أي : أدركته ، وهو كل شيء لحق شيئا أو ألحق به [١١ ، جـ١٠ ، ص٣٢٧]، ويطلق على ما بعد الشيء موضع النظر.

---

١ يعمل السياق بدلالته العامة خارج دائرة النص أيضا، فإن اللون الفاتح إذا وضع بإزاء ألوان أفتح منه فإنه يبدو غامقا. والشخص القصير إذا وقف مع من هم أقصر فإنه يبدو بينهم طويلا. وهكذا [٣، ص١٤٦].

إن السياق الذي نعني هو ذلك السياق الداخلي الذي يعنى بالنظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظم آخذاً بعين الاعتبار ما قبلها وما بعدها في الجملة، وقد تتسع [١ ، ص٥٧] دائرته إذا دعت الحاجة، فيشمل الجمل السابقة واللاحقة، بل والقطعة كلها والكتاب كله.

يمكن في ضوء ما تقدم أن نتفهم دور السياق القرآني في الكشف عن المعاني ونحن نستحضر أن ترتيب الآيات في السور القرآنية توقيفي،[٢] وأن المناسبة في الأصل قائمة بين هذه الآيات، وهذا يحمل على الاطمئنان إلى النتائج التي تسفر عنها مراعاة السياق في نظم معجز تكلم به الحكيم الخبير، ولا غرو من ذلك بعد أن ظهرت الآثار الإيجابية لمراعاة السياق في تحليل الخطاب الصادر عن البشر كما قال أولمان: "إن نظرية السياق إذا طبقت بحكمة تمثل الحجر الأساس في علم المعنى، وقد قادت بالفعل إلى الحصول على مجموعة من النتائج الباهرة بهذا الشأن" [١ ، ص٦١].

فإذا كان قد ظهر هذا في كلام البشر والذي لا يخلو من نقص وخلل، فإنه في كلام الله تعالى أشهر وأظهر في ظل تميزه بنظمه المعجز ﴿ الٓر كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴾ [هود، ١].

إن لكل كلمة في القرآن الكريم معنى - في ضوء سياقها - قد لا يصح هذا المعنى لسياق آخر لأن [١٢ ، جـ٣ ، ص١٣٨] مراعاة مساق الكلام ومنحى القول مهم وإن كان المعنى الآخر صحيحا، لهذا عد صاحب المنار السياق أفضل قرينة تكشف عن حقيقة معنى اللفظ [١٣ ، جـ١ ، ص٢٢].

تضئ هذا التوجه نظرة إلى كتب الأشباه والنظائر التي جمعت للكلمة الواحدة في القرآن دلالات متعددة يعود للسياق الفضل في اكتسابها لهذه المعاني في ضوء الدلالة

---

٢ شهد لهذا أحاديث وإجماع، انظر [٢٢، جـ١، ص ٢٩١].

اللغوية - ذلك "أن دلالة اللفظ في كل موضع بحسب سياقه، وما يحف به من القرائن اللفظية والحالية" [١٤، جـ٦ ، ص١٤]، بخاصة أن دلالته تختلف كونه مفردا أو مقرونا [١٥، جـ١ ، ص٢٦٠].

إن لكلمة "أمر" في القرآن الكريم ستة عشر معنى [١٦ ، ص٣٨] ، ولكلمة "الرحمة" أربعة عشر معنى [١٦ ، ص٣٤٧]، ولكلمة "فتن" أحد عشر معنى [١٦ ، ص٣٤٧]، أدت كل كلمة منها المعنى المراد الذي يفرضه السياق.

لقد عني المفسرون منذ وقت مبكر بالسياق القرآني لما له من أثر فاعل في الكشف عن مراد الله تعالى في كتابه، وكان له - السياق - حضور بارز إلى جانب القرائن الأخرى كأسباب النزول، واللغة والعموم، وربما قدم على بعضها أو تحكم بها لتوقف المعنى العام عليه "فإنه عند التفاضل بين هذه القواعد لابد من مراعاة السياق دائما فهو المقصود بهذه القواعد حتى يفهم على وجهه" [١٧، جـ١ ، ص٩٨].

جعل الشاطبي مراعاة السياق مظهرا من مظاهر الاعتدال في التفسير المفضي إلى الفهم السليم حين قال: "فلا محيص للمتفهم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم المكلف، فإن فرق النظر في أجزائه فلا يتوصل به إلى مراده، ولا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض" [١٨، جـ٣ ، ص٨٥٥ ؛ ١٩ ، جـ١ ، ص١٥٦].

إن هذا القانون الذي يجعل السياق محل اعتبار كان سمة صاحبت التفسير منذ بداياته الأولى - وبجهد متميز من شيخ المفسرين الإمام الطبري تأصيلا وتطبيقا - وإلى العصر الحديث.

على الرغم من أن التفسير في عهد الصحابة الكرام كان ذا طابع تجزيئ يعني بتفسير المفردة القرآنية، إلا أنه لم يكن يغفل سياقها، ولهذا جاء تفسيرهم سليما خاليا من الخلل بعامة، وإن لم يكن قد ورد عنهم صراحة ما يعد توصيفا للسياق وتأصيلا له عدا

إشارات قد تدل على ما نحن بصدده، منها إنكار عبد الله بن عمر رضي الله عنهما على الخوارج ونعته لهم بأنهم شرار الخلق حين عمدوا إلى آيات نزلت في الكفار فجعلوها في المسلمين [١٨، جـ٣، ص٨٠٧]. وهذا لا يكون إلا بتجاهل السياق.

يتضمن تفسير الإمام الطبري إشارات أخرى تدل على استحضار السياق في وقت مبكر، فإن كثيرا من اختياراته في التفسير والتي جاءت في ضوء السياق كان موافقا فيها لابن عباس رضي الله عنهما،[٣] وتزداد هذه المسألة وضوحا بما روي عن تابعي متقدم روى عن ابن عباس وتتلمذ عليه ذلكم هو مسلم بن يسار البصري المتوفى سنة ١٠٠هـ حين قال وهو ينبه إلى ضرورة العناية بالسياق: "إذا حدثت عن الله فقف حتى تنظر ما قبله وما بعده" [٢١، جـ١، ص١٧]. وهذا طاووس بن كيسان (ت ١٠٦هـ) يستند إلى السياق في تحديد المراد بالنفس في قوله تعالى: ﴿وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ ﴾ [ق، ٢١]، فيقول: إنما يراد بهذا الكافر، اقرأ ما بعدها يدلك على ذلك [٢٠، جـ٢٦، ص١٦٢].

لقد بقي هذا المنهج محل عناية أغلب المفسرين قديما وحديثا - على تفاوت بينهم - "لأن دلالة السياق متفق عليها في مجاري كلام الله تعالى" [٢٢، جـ٦، ص٥٢]، فلم يكن يسع أحدا منهم تجاهلها، وإن حصل شيء من هذا عوتب أصحابه وصاروا موضع نقد واستدراك.

هذا الذي أشرنا إليه وجد شيء منه عند أبي عبيدة (ت ٢٠٩هـ) في كتابه *مجاز القرآن*، فإنه عني في مواطن متعددة منه بدراسة المفردة القرآنية من الجانب اللغوي دونما اعتبار لسياقها القرآني، فجاءت دراسته في هذه المواطن إلى البحث اللغوي أقرب منها إلى

---

٣ ينظر [٢٠، جـ٢، ص٨٢؛ جـ٩، ص٢١٢؛ جـ١٧، ص١٩].

التفسير المفضي إلى الكشف عن مراد الله، ولهذا تعاقبت عليه الاستدراكات والتي صاحبها تشنيع أحيانا.[٤]

لسنا في هذا المقام بصدد تقويم منهج شخص بعينه، وإنما نهدف إلى بيان أن ثمة توجها ظهر في وقت مبكر أيضا لم يعن كثيرا بالسياق، وربما أهمله، فتسرب الخلل إلى التفسير من هذا الوجه، ولن نعدم أمثلة لهذا من تفسير التابعين ومن بعدهم، لكنها لم تكن تؤلف ظاهرة.

يحسن التنبيه - احترازا - إلى أن تفسير الصحابة والذي عني بتفسير المفردة القرآنية كما أسلفنا سلم من هذا الخلل بسبب توافر مجموعة من الصفات كان يفتقر إليها من جاء بعدهم، وهي أنهم تتلمذوا على الرسول صلى الله عليه وسلم، وعايشوا الجاهلية، وعاصروا تنزيل القرآن، وكانوا عربا خلصا، فكانو أعرف الناس بمقاصد القرآن وسياقه العام، وكان تفسيرهم على أية حال قليلا.

كان هذا بخلاف طائفة ممن جاء بعدهم، فإن هؤلاء - إضافة إلى ما تقدم - كانوا يرغبون في تجميع الأقوال، وكانوا حريصين على تكثير المعاني، فأدى هذا إلى عدم الحرص على تجاوز معاني المفردات إلى ما هو أبعد من ذلك كتتبع السياق.

يلحظ شيء مما ذكرنا عند أبي عبيدة وابن قتيبة والأخفش من المتقدمين، ومن المتأخرين نسبيا: البيضاوي والخازن وابن الجوزي، وهي أحكام لا تخلو من تجوز، لأننا لا ندعي أنها صادرة عن تتبع واستقراء، وإنما هي ملحوظات تتابعت من مداومة النظر في كتبهم، وقد يشهد لها ما سيأتي من أمثلة في ثنايا هذا البحث.

---

٤ ينظر على سبيل المثال: [٢٣، جـ١، ص٩١]، ورد الطبري [٢٠، جـ٣، ص٢٥٣]، وينظر أيضا [٢٣، جـ١، ص٣١٣]، ورد الطبري [٢٠، جـ١٢، ص٢٣٣]، وينظر كذلك [٢٣، جـ٢، ص٩٨]، ورد النحاس [٢٤، جـ٥، ص ١٦٠].

يرى الحذاق من العلماء أن في هذا المسلك قصورا لأن بعض أصحابه "راعوا مجرد اللفظ وما يجوز عندهم أن يريد به العربي من غير نظر إلى ما يصلح للمتكلم به وسياق الكلام" [١٥، جـ١ ، ص٦٧]، وللشاطبي كلام قريب من هذا [١٨، جـ٣ ، ص٨٥٣]، ومن قبل الإمام الطبري الذي عنى بالسياق تأصيلا وتطبيقا كما أسلفنا، ونعى على من تجاهله [٢٠، جـ١٢ ، ص٢٣٤]، وتبعه في ذلك كثيرون كابن عطية [٢٥، جـ١٠ ، ص٢٠] والزمخشري [٢٦، جـ٣، ص١١٨].

ومن الذين أسهموا في إبراز دور السياق واستثمروه الراغب الأصفهاني (ت٥٠٢هـ) في كتابه *مفردات القرآن*، فقد أثنى الزركشي على منهجه وهو يتحدث عن تفسير بعض آي القرآن الذي لم يرد فيه نقل، حيث قال: "وطريق التوصل إلى فهمه النظر إلى مفردات الألفاظ من لغة العرب ومدلولاتها واستعمالاتها بحسب السياق، وهذا يعتني به الراغب كثيرا في كتاب المفردات، فيذكر قيدا زائدا على أهل اللغة في تفسير مدلول اللفظ لأنه اقتنصه من السياق" [٢٧، جـ٢ ، ص١٧٢].

يمكن القول على هدى مما تقدم إن السياق قرينة متميزة في مجال تحليل الخطاب والكشف عن المراد إذا أحسن استعماله، ووضع في نصابه، بأن لا يهمل اكتفاء بتحليل البناء اللغوي، لأن هذا وحده لا يرشد إلى دلالة الكلمة لا مفردة ولا مقرونة بغيرها لما أسلفنا.

يعد - بإزاء هذا - الخروج بالسياق عن مكانته بأن يقدم على غيره من القرائن مطلقا. يعد هذا انحرافا بالسياق عن دوره ووظيفته، وهذا مسلك الذين يرون "بأن الكلمات لا معنى لها على الإطلاق خارج مكانها في النظم" [١ ، ص٥٧]، ولا شك أن في هذا التوجه مبالغة تسيء إلى السياق أكثر مما تحسن إليه، والناظر في كتب التفسير يلحظ ملامح الاتجاهات الثلاثة بادية فيها.

ثمة آيات كثر في القرآن الكريم للسياق أثر في تفسيرها، وتحديد المعنى المراد منها، ويكثر هذا في الآيات التي تتضمن ألفاظا مشتركة، وحسبنا في هذا المقام مثال يوضح ما نحن بصدده، لأن أمثلة هذا النوع أكثر من أن يستوعبها بحث كهذا.

إن كلمة البلوغ لفظ مشترك يطلق في اللغة على المقاربة وعلى الانتهاء إلى الشيء، وقد ورد هذا اللفظ في آيتين متجاورتين، كان للسياق الفضل في اختيار المعنى المناسب لهذه اللفظة في الموضعين.

جاء في الآية الأولى قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ ﴾ [البقرة، ٢٣١]، فالخطاب هنا للأزواج، والمراد ببلوغ الأجل قرب انتهاء العدة، لأن الأجل إذا انقضى زال التخيير بين الإمساك [٢٨، جـ٢، ص٤٢١] والتسريح، فلما خير الزوج دل على أن المعنى ما ذكرنا بالإجماع.

نرى في الآية التالية أن السياق يحتم حمل المعنى على الانقضاء، وهي قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ إِذَا تَرَٰضَوْا۟ بَيْنَهُم بِٱلْمَعْرُوفِ ﴾ [البقرة، ٢٣٢]، فالخطاب هنا للأولياء، والمعنى أن الزوج إذا طلق زوجته وانقضت عدتها، وأراد أن ينكحها من جديد فليس لولي أمرها أن يمانع، فلو كان معنى بلوغ الأجل هنا المقاربة لراجع الزوج مطلقته دون حاجة إلى ولي أمرها، ورحم الله الشافعي حين قال: "دل سياق الكلامين على افتراق البلوغين" [٢٩، جـ٤، ص٨٧]، فقد جعل السياق البلوغ في الآية الأولى بمعنى مشارفة بلوغ الأجل، وجعله في الآية الثانية بمعنى انتهاء الأجل، وكل الذي ذكرنا محل إجماع المفسرين.

السياق والقصص القرآني

يظهر أثر السياق جليا في الآيات التي تحتمل أكثر من معنى، وربما كان بعضها أقرب إلى الصواب من بعض، وليس ثم دليل في سياقها الخارجي من آية أخرى، أو حديث أو إجماع يستند إليه في اختيار واحد منها. فيلزم والحالة هذه. ويحسن أن يتوجه إلى سياق الآية الداخلي بغية استنطاقه "لأن السياق قوة تحرك التركيب، فتنبعث من إشعاعاته ما يلائم" [٣٠ ، ص١١٢]. وقد قيل: "إن مصدر الإخراج الأول لمحلل السياق هو ثراء السياق نفسه" [٣ ، ص٧٠]، وذلك بما يتضمنه من إشارات ترجح معنى على آخر، ينبغي أخذها بعين الاعتبار "لأنه إذا احتمل الكلام معنيين، وكان حمله على أحدهما أوضح وأشد موافقة للسياق كان الحمل عليه أولى" [٣١، جـ١ ، ص٢٧٧].

لقد أدى تجاهل هذا المسلك من قبل طائفة من المفسرين إلى عثرات وثغرات في تفاسيرهم، حين رضي هؤلاء بسرد الأقوال الواردة في الآية، وإيراد ما في مفرداتها من معان دون مراعاة للسياق في الغالب، ودون ترجيح بين هذه المعاني.

زين هذا المسلك لأصحابه أنها أقوال محتملة، والقرآن حمال ذو وجوه، وتكثير معاني الآيات غاية مقصودة، وقبل هذا وذاك استحضار هؤلاء المفسرين الحذر من القول على الله بغير علم.

بيد أن ما يستحسن ذكره بإزاء هذا الذي تقدم ، أن حكاية الخلاف وذكر الأقوال في تفسير الآية دون تنبيه على الراجح منها يضيع الحق، ويظهر النقص على حاكيه [١٥ ، جـ١ ، ص٨٠ ؛ ٣٢ ، ص ١٤٩]، ويجعل القارئ لكتب التفسير في حيرة من أمره حين لا يتبين له مراد الله تعالى، وتزداد الحيرة إذا كانت هذه الأقوال متعارضة.

يكثر صنيع المفسرين المشار إليه آنفا في آيات القصص القرآني بخاصة، وقد تكون الحجة أن منهج القرآن يقوم في ذكره للقصص على العرض الإجمالي وتجنب التفصيلات، وقد يسهم هذا في تكثير الأقوال المحتملة. والذهاب بالفهم كل مذهب.

بخاصة عند من يبحث عن التفصيلات والجزئيات، والتي سيجدون بعضها في كتب الأمم السابقة، لاتفاقها مع القرآن الكريم في ذكر أصل بعض هذه القصص مع الاختلاف في العرض والمنهج.

يبدو لنا أن المخرج من هذا هو العودة إلى السياق الداخلي للقصة، والاحتكام إلى النص بسياقه، بعد أن تعذر الاستئناس بالسياق الخارجي لعدم الثقة بأكثره، في حين يمكن للمفسر وهو يستعين بالسياق الداخلي أن يستبعد الأقوال الدخيلة، ويختار المعنى المناسب والمتجه مع مقاصد القرآن العامة.

نوضح هذا الذي عرضنا له من خلال بعض المشاهد من القصص القرآني، ونبدأ بدعوة زكريا عليه السلام حيث طلب من ربه أن يهبه ذرية طيبة، قال تعالى: ﴿ هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُۥ ۖ قَالَ رَبِّ هَبْ لِى مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً ۖ إِنَّكَ سَمِيعُ ٱلدُّعَآءِ ﴿٣٨﴾ فَنَادَتْهُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَهُوَ قَآئِمٌ يُصَلِّى فِى ٱلْمِحْرَابِ أَنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَىٰ مُصَدِّقًۢا بِكَلِمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿٣٩﴾ ﴾ [آل عمران، ٣٨-٣٩].

ورد في سياق الحديث عن يحيى وأوصافه وصفه بأنه "حصورا،" والحصر لغة: الحبس والمنع، وقد اختلف المفسرون في دلالة هذا الوصف في ضوء المعنى اللغوي.

قال بعضهم: الحصور هو الذي يكتم السر، واستدلوا بقول جرير:

ولقد تساقطني الوشاة فصادفوا حصرا بسرك يا أميم ضنينا

[٣٣، جـ٢، ص٢٦٨].

قال آخرون: الحصور الذي لا يلعب ويحصر نفسه عن المعاصي [٣٤، جـ٣، ص١٤٨]. وقيل: بل الذي لا يدخل مع القوم في الميسر، واستدلوا بقول الأخطل:

وشارب مربح بالكأس نادمني لا بالحصور ولا فيها بسآر

[٢٠، جـ٦، ص٣٧٦؛ ٢٥، جـ٣، ص١٠٤].

تعود هذه الأقوال الثلاثة إلى معنى واحد، وهو التنزه عن الأفعال القبيحة، وهي لا تتناسب مع السياق الذي تضمن وصفه بالنبي والسيد والصالح، لأنها تستلزم براءته من الأفعال القبيحة، لأن السيد هو القدوة في الدين، فلا يكون في وصفه بالحصور على المعاني الماضية جديد. والأصل حمل معاني القرآن الكريم على التأسيس لا على التأكيد.

ذهب جمع من المفسرين إلى أن الحصور هو الذي لا يأتي النساء. واستدلوا بقول الشاعر:

وحصورا لا يريد نكاحا لا ولا يبتغي النساء الصباحا

[٣٣، جـ٢، ص٤٦٨].

وهذا المعنى هو الشائع في الاستعمال، قال ابن عطية [٢٥، جـ٣، ص١٠٤]: أجمع من يعتد بقوله من المفسرين على أن هذه الصفة ليحيى عليه السلام، إنما هي الامتناع عن وطء النساء.

إن هذا المعنى هو الأنسب للسياق في هذا المقام، فإنه ليس معنى مكرورا كسابقيه، إذ الحصر بهذا المعنى ليس من مستتبعات النبوة والصلاح، بل الأصل خلاف هذا ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلاً مِّن قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَاجًا وَذُرِّيَّةً ﴾ [الرعد، ٣٨]، فلما انفرد يحيى عليه السلام بهذه الصفة نص عليها. ثم إن أصحاب هذا الرأي اختلفوا في سبب هذا الحصر، فقال بعضهم: إنه لا يأتي النساء عجزا، وقد نسب إلى بعض الصحابة والتابعين قولهم إنه كان عنينا لا ذكر له، وقيل: كان لا ينزل، وقيل: بل كان ذلك لصغر الآلة [٣٥، جـ٨؛ ص٣٢؛ ٣٦، جـ٤، ص٧٨؛ ٣٧؛ جـ٣، ص٢٧٥]، ونسب لأبي هريرة وسعيد بن جبير قولهما: كان ذكره مثل هذه القذاة (يشير إلى قذاة من الأرض) [٢١، جـ٢، ص٣٨]، وعن سعيد بن المسيب: كان له مثل هدبة الثوب [٢٠، جـ٦؛ ص٣٧٨؛ ٣٨؛ جـ٢، ص٣٥]، وعلى هذه الأقوال تكون حصور بمعنى: مفعول.

أي ممنوع بمانع خارجي لا إرادة له فيه [٢٤ ، جـ١ ، ص٣٩٤] ، وأنكر هذا حذاق المفسرين ونقاد العلماء " [٢١ ، جـ٢ ، ص٣٨].

إن صح هذا عمّن نقل عنهم من الصحابة والتابعين بإحسان ، فإنه موضع استهجان ، إذ لا سبيل إلى معرفة شيء مما ذكر إلا بنقل صحيح ، وليس ثمّ ، وليست تتقوى هذه الآراء بتوجيه صاحب *التحرير والتنوير* حين قال : "إن الله تعالى وهب زكريا ولداً إجابة لدعوته ، وأتم الله تعالى مراده من انقطاع عقب زكريا لحكمة علمها" [٢٨ ، جـ٣ ، ص٢٤١].

إن الطريق الأسلم للخروج من هذه الاختلافات والوقوف على مراد الله هو الاحتكام إلى السياق ، وهو هنا سياق مدح وبشرى وامتنان ، وتلك صفات نقصان ، ولهذا أحسن الرازي حين حكم على الأقوال المتقدمة بالفساد قائلاً : "وذكر صفة النقصان في معرض المدح لا يجوز ، ولأنه على هذا لا يستحق ثواباً ولا مدحاً" [٣٥ ، جـ٨ ، ص٣٣] .

ذهب أصحاب هذا التوجه من المفسرين إلى أن يحيى عليه السلام كان حصوراً لا يأتي النساء ، لا عجزاً في أصل الخلقة ، بل زهداً وانصرافاً إلى العبادة ، فالحصور بهذا المعنى حاصر من فعول بمعنى فاعل ، وهو الذي يكثر من حصر النفس ومنعها كالأكول الذي يكثر منه الأكل والشرب والظلوم والغشوم.

إن المنع إنما يحصل لو كان المقتضى قائماً ، فلولا أن القدرة والداعية كانتا موجودتين ، وإلا لما كان حاصراً لنفسه ، فضلاً عن أ ن يكون حصوراً [٣٥ ، جـ٨ ، ص٣٣] .

لقد تضمن السياق في ثناياه ما يرجح هذا المعنى ، فقد طلب زكريا من ربه ذرية طيبة . واستجاب الله تعالى له . ولا تكتمل هذه الصفة إن صاحبتها صفة نقص . وكان قد

جاءه الخبر عن طريق الملائكة وهو يصلي في المحراب، ولا يحسن أن يقال إن الملائكة نقلت إليه هذا الخبر، وهو صفة النقص، وزكريا على هذه الحالة المباركة.

جاء في سياق الآية أيضا ﴿أَنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكَ ﴾ [آل عمران: ٣٨-٣٩]. وكيف تتم البشرى إذا كانت بغلام عنين لا ذكر له، بخاصة أن هذه الصفة ﴿حصورا﴾ جاءت في سياق صفات مدح وكمال، فيجب حملها على هذا الكمال وإبقاء النص كله في سياق واحد.

إذا كان السياق قد أنصف يحيى عليه السلام، ونزهه عن صفات النقص، فقد أنصف أمه الكريمة في موضع آخر مشابه، يتضح هذا في قوله تعالى: ﴿وَوَهَبْنَا لَهُۥ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُۥ زَوْجَهُۥٓ إِنَّهُمْ كَانُوا۟ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا۟ لَنَا خَٰشِعِينَ ﴾ [الأنبياء، ٩٠].

اختلف المفسرون في معنى قوله تعالى ﴿أصلحنا له زوجة﴾ قال بعضهم: أصلح الله تعالى خلقها ودينها، لأنها كانت سيئة الخلق [٣٦، جـ١١، ص٣٣٦؛ ٣٧، جـ٣، ص٢٧٥؛ ٣٩، جـ٤، ص٢١٢]، وقال بعضهم: أصلح الله لها لسانها لأنها كانت بذيئة الكلام [٤٠، جـ٨، ص٣٦٨؛ ٣٥، جـ٢١، ص٢٣٦].

أغرى أصحاب هذا التفسير أمران:

الأول: أن استعمال القرآن لكلمة الإصلاح إنما يكون في إصلاح أمور الدين والخلق [٣٥، جـ٢٢، ص١٨٨].

الثاني: أن أصلحنا عطفت على وهبنا، والعطف يقتضي التغاير، فدفعهم هذا على حمل أصلحنا على معنى بعيد عن سياق الآية.

كلا الأمرين غير لازم. فإن الدلالة العامة لمعنى الإصلاح [٩، ص٤٨٩] تستوعب المعنى الذي سيقت من أجله المفردة. حتى لو فرض وجود شيء من التجوز في الاستعمال، فلا ضير إذا كان السياق يستوجب هذا، فالأمر كما قال الزركشي أن يكون

"محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له وإن خالف أصل الوضع اللغوي لثبوت التجوز" [٢٧، جـ١ ، ص٣١٧].

جاء تقديم "وهبنا" على "أصلحنا" من باب تقديم الأهم وما تتوق النفس إليه، كما أن العطف لا يقتضي الترتيب.

إذا كان ذلك كذلك فيترجح في ضوء السياق أن المراد بالإصلاح في الآية أن الله جعلها ولودا مهيأة للإنجاب بعد أن كانت عاقرا كما دل على هذا سياق القصة [٢٥، جـ١٠ ، ص٢٠ ؛ ٢١ ، جـ٣ ، ص٢٠٣ ؛ ٤١ ، جـ١٧ ، ص١٨٧ ؛ ٢٨ ، جـ١٧ ، ص١٣٦].

إن السياق ناطق بما ذكرنا، فإن دعوة زكريا كانت خاصة بطلب الذرية فقط، فإنه لم يجر ذكر لزوجه ولم يدع لإصلاحها [٤١، جـ١٧ ، ص١٨٧]، وكلمة "استجبنا" تؤكد هذا، ثم إن السياق نفسه يتضمن مدحا لها لا يستقيم معه بحال القول بأنها كانت سيئة الخلق بذيئة اللسان، فقد قال سبحانه في تعليل سرعة استجابته: (إنهم كانوا يسارعون في الخيرات ويدعوننا رغبا ورهبا وكانوا لنا خاشعين)، ولا شك أن زوج زكريا داخلة ضمن هؤلاء الذين دل السياق على أنهم كانوا على خير وصلاح قبل الدعوة والاستجابة لها.

لا يتسق مع هذا الذي ذكر ما ذهب إليه عدد من المفسرين، [٥] حين أوردوا الأقوال كلها دونما ترجيح بحجة أن النص يحتملها، ولا تعارض بينها وهو المنهج الذي تقدم عرضه ونقضه، وهكذا نرى السياق أسهم في دفع نقيصتين عن نبي كريم وعن أمه.

يسهم في مواطن كثيرة المقرر السابق الذي ينظر إلى الآية في ضوئه في تجاهل السياق. وهذا المسلك يحول دون الكشف الأمين عن مراد الله عز وجل.

---

٥ [٢٦ ، جـ٣، ص ص١٩ ؛ ٢٧٥ ؛ ٤٢ ، جـ٥ ، ص ٣٨٥ ؛ ٣٦ ، جـ١١ ، ص٣٣٦ ؛ ٤٠، جـ٨ ، ص ٣٦٨].

يظهر هذا من خلال توجيه المفسرين لمعنى كلمة " فارغا " في قوله تعالى: ﴿ وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَىٰ فَارِغًا إِن كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلَا أَن رَّبَطْنَا عَلَىٰ قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ [القصص، ١٠]، فقد اختلفوا في توجيه المعنى، ومرجع اختلافهم كما يقول ابن عاشور [٢٨، جـ٢٠، ص٨٠] يعود إلى ناحيتين: ناحية تؤذن بثبات أم موسى ورباطة جأشها، وناحية تؤذن بتطرق الضعف والشك إلى نفسها.

يرى أصحاب التوجه الأول أن المقام يقتضي المدح والثناء على موقف أم موسى، وهذا يستدعي أن يكون المعنى أن فؤاد أم موسى أصبح فارغا من الهم والحزن والخوف، لأن الله تعالى وعدها برده لها [٢٣، جـ٢، ص٩٨ ؛ ٢٦، جـ٣، ص١٥٩]، والمقام عندهم - فيما يبدو - يقتضي هذا التفسير؛ لأنه حديث عن صراع بين الحق والباطل، وأم موسى تمثل طرفا من جانب الحق في هذه القصة، فلا يحسن والحالة هذه أن توصف بغير ما ذكر.

يرى الفريق الثاني أن فؤاد أم موسى أصبح فارغا من الصبر عليه [٢٦، جـ٣، ص١٥٨ ؛ ٤١، جـ٢٠، ص٤٨ ؛ ٤٣، جـ١٣، ص٩٦ ؛ ٤٤، جـ٢٠، ص٢٠]، أو فارغا من وعد الله تعالى لها حيث نسيت هذا الوعد [٤٥، جـ٢، ص٤٣٢ ؛ ٣٧، جـ٣، ص٣٩٨]، مما يعني أنها لم تبد جلدا أو صبرا على فراقه، لولا أن تداركها الله فربط على قلبها.

لما كان سياق النص لا يتضمن من أي شيء أصبح فؤادها فارغا وليس بين أيدينا دليل خارجي يركن إليه في تقديم معنى على آخر، فليس أمامنا إلا السياق نحتكم إليه، دونما اصطحاب لمقرر سابق في الذهن؛ لأنه يلقي بظلاله على دلالة النص لا محالة، وهو ما يمكن ملاحظته عند أصحاب الرأي الأول.

إن الذي يبدو بعد النظر والتأمل في سياق القصة العام منه والخاص أن المعنى الثاني هو الأليق بأحداث القصة، والأنسب للسياق، وندلل على هذا القول بعدة قرائن أذن بها

السياق، نمهد لها بالإشارة إلى أن الوحي الوارد في أول القصة إنما هو - فيما يظهر لنا - الهام وانشراح صدر تجاه الفعل.

وليس هو كوحي الله تعالى لأنبيائه، وإذا كان ذلك كذلك فإنه لن يحول دون شعور أم بالخوف والاضطراب بعد أن ألقت ابنها في الماء، وليس في هذا منقصة لها.

لقد نسب القرآن الكريم الخوف إلى موسى نفسه في عدة مواطن: ﴿فَأَصْبَحَ فِي ٱلْمَدِينَةِ خَآئِفًا يَتَرَقَّبُ﴾ [القصص، ١٨]، ﴿فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِۦ خِيفَةً مُّوسَىٰ ۝﴾ [طه، ٦٧]، و ليس في ذلك ما يضير، وإنما هو الصدق في الإخبار، والواقعية في العرض، فلا غرو أن يكون القصص القرآني أحسن القصص.

إن في السياق قرائن تدل على أن أم موسى انتابها شيء من الخوف والقلق على ابنها، فإن فؤادها أصبح فارغا، ويعبر بفراغ الفؤاد عن ذهاب العقل، ومثله قوله تعالى: ﴿ وَأَفْـِٔدَتُهُمْ هَوَآءٌ ۝ ﴾ [إبراهيم، ٤٣]، لا عقول فيها [٢٥، جـ١١ ، ص٢٦٧]، وإن شاع في كلام الناس "فلان خلي البال،" إذا كان لا هم بقلبه [٢٦، جـ٣ ، ص١٥٨]، لكن السياق يأباه، ثم لا أدري هل هذا المعنى حادث بعد نزول القرآن أو لا؟ فإن كان كذلك فلا يحمل عليه القرآن البتة.

صدرت الآية بقوله تعالى ﴿فأصبح﴾، وهي مستعملة هنا بمعنى "صار،" فاقتضى تحولا من حالة إلى أخرى، أي كان فؤادها غير فارغ فصار فارغا [٢٨، جـ٢٠ ، ص٨٠]، وجاء الإخبار عن فراغ فؤادها بعد الإخبار عن إلقاء موسى في الماء، فكان من مستتبعاته.

ورد في الآية أن الله ربط على قلبها، والربط على القلب توثيقه من أن يضعف كما يشد العضد الوهن [٢٨ ، جـ٩ ، ص٢٨٠]، وهذا لا يكون إلا في حالة الخوف والاضطراب. ويؤكده أن علة الربط كي لا تبدي شيئا مما من شأنه أن يكشف من أمرها شيئا. ولكي يحملها على التصديق بوعد الله، ومن التكلف البارد قول بعضهم إنها كانت تبدي فرحها بما حصل لموسى [٢٦، جـ٣ ، ص١٥٩] ، قال النحاس: "وقول أبي عبيده:

فارغا من الغم غلط قبيح ؛ لأن بعده إن كانت لتبدي به" [٢٤ ، جـ٥ ، ص١٦٠] ، وبمثل قوله قال ابـن قتيبة [٤٦ ، ص٣٢٨] ، وهنا يظهر الفرق بين منهج من انتزع اللفظة من سياقها وبين منهج من نظر إليها في ضوء هذا السياق.

قول أم موسى لأخته "قصيه" يدل على لهفها عليه وتشوقها إلى معرفة الحال التي آل إليها ، وهذا نابع من خوف وقلق ، وبين الله تعالى علة رد موسى إلى أمه فقال : "كي تقر عينها ولا تحزن ،" وهذا يومئ إلى أنها كانت قبل رده محلا لشيء من البكاء الذي به تسخن العين ، وهو عكس قرة العين ، وكانت كذلك حزينة على فراقه.

لابن القيم كلمة تعين على تفهم هذا الاعتماد على دلالات الألفاظ وتسوغ تتبع السياق كما مر بنا في الأمثلة ، فهو يقول : "كما أن ألفاظ القرآن ملوك الألفاظ ، فكذلك معانيه أجل المعاني وأعظمها وأفخمها ، فلا يجوز تفسيره بالمعاني التي لا تليق به ، كما لا يجوز حمله على المعاني القاصرة ، ثم يبين أن استحضار هذه المعالم يعين على معرفة ضعف كثير من أقوال المفسرين وزيفها ، ويقطع المرء بأنها ليست مراده لله تعالى [٤٧ ، ص٢٦٩] .

لم يقتصر أثر السياق على ما ذكرنا من مواطن ، وإنما له حضور حيثما وجدت الاحتمالات في معنى الآيات ، وما يترتب عليها من اختلافات . فقد كان له دور بارز في تحديد عود الضمير ، وهو من الأساليب التي يكثر دورانها في التفسير ، وله صور متعددة ،[٦] وحسبنا بعض الصور التي يتضح من خلالها أثر السياق بما يتسع له المقال.

تأتي في بعض الآيات ضمائر متعددة في سياق واحد ، وتحتمل في مرجعها أقوالا متعددة . فتوحيد مرجعها وإعادتها إلى شيء واحد أولى وأحسن لانسجام النظم واتساق السياق [١٧ ، جـ٢ ، ص٦١٣] ، من ذلك عود الضمائر في قوله تعالى : ﴿ وَقَالَ لِلَّذِى

---

٦ لمزيد من التفصيل يراجع [١٧ ، جـ٢ ، ص ص ٥٨٥ – ٦٣١]، وعود الضمير من الموضوعات التي تستحق أن تفرد بدراسة مستقلة .

ظَنَّ أَنَّهُۥ نَاجٍ مِّنْهُمَا ٱذْكُرْنِى عِندَ رَبِّكَ فَأَنسَىٰهُ ٱلشَّيْطَٰنُ ذِكْرَ رَبِّهِۦ فَلَبِثَ فِى ٱلسِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ ﴿٤٢﴾ [يوسف، ٤٢].

للمفسرين في عود الضمير في قوله «فأنساه» وقوله «ربه» أقوال: فقد ذهب بعضهم [٣٥، جـ١٨، ص١١٧؛ ٤١، جـ١٢، ص٢٤٨] إلى أن الضميرين يعودان على يوسف عليه السلام، ويكون المعنى أنسى الشيطان يوسف ذكر الله تعالى، فلبث في السجن بضع سنين عقابا له على سؤاله غير الله.

وذكر بعض المفسرين [٢٥، جـ٧، ص٥١٧] أن الضميرين يعودان إلى ساقي الملك، ويكون المعنى: أنسى الشيطان الساقي أن يذكر قصة يوسف للملك، ولهذا لبث يوسف في السجن بضع سنين.

إن سياق الآيات يشهد للمعنى الثاني، فإن الاتفاق قائم على أن مرجع الضمير في قوله (عند ربك) راجع للساقي، فكان المناسب للسياق أن يكون ما بعده ﴿فَأَنسَىٰهُ ٱلشَّيْطَٰنُ ذِكْرَ رَبِّهِۦ ﴿٤٢﴾﴾ [يوسف، ٤٢]. عائدا على الساقي حتى لا تتفرق الضمائر، والذي يرى الزمخشري أنه يؤدي إلى تنافر النظم الذي هو أم إعجاز القرآن والقانون الذي وقع عليه التحدي [٢٦، جـ٢، ص٥٣٦].

جاء في سياق القصة قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ ﴿٤٥﴾﴾، وهذا شاهد قوي على أن الذي نسي ثم ذكر بعد عدة سنوات هو الساقي، وبهذا التوجيه ينتظم السياق، فتصبح «اذكرني» الأولى و«ذكر ربه» الثانية مسندة إلى الساقي، ويكون «عند ربك» و«ربه» أيضا مرادا بهما الملك رب الساقي.

إن هذا التوجيه أنسب إلى الساقي، وأليق بحال يوسف عليه السلام، وأقرب إلى شخصية الساقي، وما ذهب إليه صاحب التحرير [٢٨، جـ١٢، ص٢٧٨] حين جعل

الضميرين يعودان على يوسف والساقي في آن واحد بعيد، وفيه اضطراب، وإن بدا أنه جمع بين التوجيهات السابقة.

يسهم السياق أيضا في الانتصار لقاعدة عود الضمير إلى أقرب مذكور في مواطن كثيرة، منها ما جاء في قوله تعالى: ﴿ فَنَادَىٰهَا مِن تَحْتِهَآ أَلَّا تَحْزَنِى قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا ﴿٢٤﴾ ﴾ [مريم، ٢٤].

تباينت وجهات نظر المفسرين في تعيين المنادي لمريم، فقال بعضهم: المنادي هو جبريل عليه السلام [٣٦، جـ١١، ص٩٣ ؛ ٤٠ ، جـ٨ ، ص١٥١]، لأنه أخبرها بما من شأنه أن يكون توجيها من الله تعالى.

قالت طائفة [٣٥، جـ٢١ ، ص١٧٤] : المنادي هو عيسى عليه السلام، ودليلهم سياق الضمائر، وعودة الضمير في ﴿ فَنَادَىٰهَا ﴾ إلى أقرب مذكور وهو عيسى عليه السلام.

يؤيد هذا أن الضمائر السابقة في سياق واحد، وكلها تعود إلى عيسى، ﴿ولنجعله﴾ ﴿ ورحمة منا ﴾ ، ﴿ فَحَمَلَتْهُ ﴾ ، ﴿ فانتبذت به﴾ ، ﴿ فَنَادَىٰهَا ﴾ . فهذه خمسة ضمائر بين بارز ومستتر كلها عائد إلى عيسى عليه السلام اتفاقا، إلا ضمير ﴿ فَنَادَىٰهَا ﴾، فإلحاقه بها أنسب للسياق [١٧، جـ٢ ، ص٦٢٨] .

ويشهد لهذا التوجيه أيضا ما جاء في الآية التي بعدها : ﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ ﴾ أي ليتكلم، فلو لم يكن قد سبق له الكلام لما أشارت إليه، وواضح أنها أشارت إليه ليكلموه، لأنهم قالوا لها في السياق نفسه: ﴿ كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِى ٱلْمَهْدِ صَبِيًّا ﴾، وعندها تكلم فقال: ﴿ إِنِّى عَبْدُ ٱللَّهِ .. ﴾ ، يضاف إلى دليل السياق هذا قراءة متواترة وهي ﴿ فَنَادَىٰهَا مِن .. ﴾ [٤٨، جـ٢ ، ص٨٦] على أنها اسم موصول بمعنى: الذي. وهي نص في التعيين.

تحسن الإشارة هنا إلى أن عود الضمير يدور حيث دار السياق لأنه الطريق الموصل إلى فهم المراد على أتم وجه وأحسنه، ولهذا نجد السياق أحيانا يسوغ عود الضمير إلى أقرب مذكور كما في المثال المتقدم، وأحيانا أخرى يحكم السياق بعدم الالتفات إلى أقرب مذكور كما في قوله تعالى: ﴿ هُوَ سَمَّىٰكُمُ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ [الحج، ٧٨]، فعلى الرغم من أن إبراهيم عليه السلام هو أقرب مذكور، إلا أن الضمير لم يعد عليه؛ لأن الأفعال كلها في السياق المذكور راجعة إلى الله تعالى، وكذلك سياق الجمل المذكورة قبله نحو قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱجْتَبَىٰكُمْ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾ [الحج، ٧٨]، فناسب هذا السياق أن يعود الضمير في قوله (هو سماكم) على الله تعالى وإن لم يكن أقرب مذكور؛ لأن سياق الحديث عنه سبحانه [٣٩، جـ٥ ، ص ص ٧٥٠-٧٥١ بتصرف].

إن لموضوع عود الضمير صورا متعددة وأوجها، وأمثلته في القرآن الكريم لا تكاد تحصى، وقد أردنا من هذه الإشارة الموجزة أن تكون وسيلة لغاية وهي الكشف عن أثر السياق في تحديد عود الضمير، وقد بدا لنا شيء من ذلك.

يشار - إتماما للفائدة - إلى أن للسياق حضورا في الترجيح بين القراءات، ويحسن أن نلمح - احترازا - إلى الخلاف القائم في أصل هذه المسألة.

السياق والترجيح بين القراءات

دأب جمع من المفسرين[٧] على الترجيح بين القراءات المتواترة واختيار الأنسب منها للسياق من وجهة نظرهم.

لم يرتض علماء القراءات هذا المبدأ "لأن هذه القراءات كلها صحيحة ومروية وثابتة عن رسول الله ص ولكل منها ظاهر حسن في العربية. فلا يمكن ترجيح قراءة على قراءة) [٣٣، جـ٢ ، ص٢٦٥].

---

٧ كان على رأس هؤلاء الإمام الطبري، والذي فتح الباب على مصراعيه. فدخل منه ابن عطية والرازي وآخرون، وكان للنحاة باع في هذا المجال أيضا.

وإني أحسب أن هذه المسألة لم تنضج بعد، [٨] وتستدعي مزيد تأمل ونظر، بسبب سوء الفهم القائم بين المجيزين والمانعين، وهي مسألة تستحق أن تفرد بدراسة مفصلة تقوم على الاستقراء والتأصيل وتحرير محل النزاع، ونحن في هذه العجالة لن نتبنى رأيا، ولن يحول ذلك دون عرض لمثال يظهر فيه أثر السياق في الترجيح بين القراءات عند من يجيزوود في كلمة ﴿أعلم﴾ من قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة، ٢٥٩] قراءتان: الأولى: (إعلم) جزما على الأمر، وقرأ بها حمزة والكسائي، والثانية (أعلم) بالرفع على الخبر عن نفس المتكلم وقرأ بها الباقون [٤٨، جـ١، ص٣١٢].

اختار الإمام الطبري القراءة الأولى، وحجته مناسبتها للسياق، لأن ما قبله من الكلام أمر من الله تعالى ذكره قولا للذي أحياه الله بعد مماته وخطابا له، فالأفعال السابقة لهذا الفعل كلها أفعال أمر ﴿فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ ... وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ ... وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ﴾، فناسب أن يكون ما بعدها جوابا عن سؤاله ربه عن كيفية الإحياء بفعل أمر (اعلم) [٢٠، جـ٣، ص٤٨].

هذه القراءة التي اختارها الطبري مماثلة عنده لقصة إبراهيم التالية لهذه القصة، والتي ورد في سياقها أفعال أمر متتالية، قال: ﴿فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ ٱلطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ ٱجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ٱدْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَٱعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة، ٢٦٠]. [٩]

سبقت الإشارة إلى وجود عوامل عدة تسهم في الكشف عن معنى النص سواء أكانت خارج هذا النص أم داخله، يذكر منها في مجال تفسير القرآن - إضافة إلى السياق -

---

٨ لمزيد من التفصيل في المسألة يراجع: [٤٩، جـ١، ص ص ٥١، ٧٠].

٩ وللوقوف على مزيد من أمثلة الترجيح بين القراءات استنادا إلى السياق يراجع *تفسير الطبري* الذي طفح بها [٢٠، جـ١، ص ص ١٥٣، ١٥٧، ٢٧٢، ٤٤٦، ٥٥٩، ٦٢٥؛ جـ٢، ص ص٣٣٦، ٤٧٤، ٦٠٨؛ جـ٣، ص ١٥٢].

النص في الكتاب المحكم، ملتزمين ما يحتمله نصا وروحا ونعرض عليه أقوال المفسرين" [٥١، جـ١، ص١٠]، وقد التزمت بهذا المنهج في كتابها *التفسير البياني*،[١٠] ولم يسلم منهجها من النقد بسبب انحيازها المبالغ فيه للسياق وبسبب حملتها على المفسرين المتقدمين وعلى نتاجهم،[١١] على الرغم من جهودها المتميزة.

يلحظ الباحث أن للسياق حضورا بارزا في اتجاهات التفسير المعاصرة، ذلك "أن قاعدة السياق تشكل أساسا رئيسا من أسس الاتجاه الأدبي والمنهج الموضوعي في تفسير القرآن، وتعد المحور الحقيقي لأحد تيارات الاتجاه الأدبي ونعني به تيار البيانية الذي حاولته بنت الشاطئ في التفسير البياني" [٥٢، ص٢٦٢].

إن الغاية الكبرى هي فهم النص ومجموعة العوامل والمعالم التي تعين على فهمه ما هي إلا وسائل، وهي متفاوتة في قيمتها، فإذا كان أحد هذه المعالم نصا من آية تعذر تجاوزه، إذ ليس أحد أعلم بمراد الله من الله، وإن كان حديثا أهلا للاحتجاج به من حيث الثبوت والدلالة لم يكن لأحد تجاهله كذلك؛ لأنه ليس أحد من البشر أعلم بمراد الله من رسول الله ص، وإن كان الدليل على المعنى إجماع الحجة فإن الإجماع معتبر.

يصاحب هذا الذي ذكرنا سؤال حول موقع السياق ومكانته في المواطن المشار إليها وعن مدى اعتباره عند التنازع، ولعل في الأمثلة التي سنعرض لها ما يصلح للإجابة عن هذا السؤال وأمثاله.

---

١٠ انظر أمثلة على احتكامها للسياق وتقديمها له في كتابها [٥١ ، جـ١ ، ص ص١٦ ، ٧٧ ، ١٢٦ ، ١٦٢ ، ١٨٢ ، ٢٠٨]، وغيرها كثير.

١١ عرض لمنهجها كثيرون بالدرس والنقد، منهم د. محمد إبراهيم شريف في كتابه *اتجاهات التجديد في تفسير القرآن الكريم في مصر*. ود. فهد الرومي في كتابه *اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر الهجري*.

بين أيدينا آية تنازعها حديث وسياق وهي قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ ۚ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَىْءٌ عَظِيمٌ ۝ يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّآ أَرْضَعَتْ وَتَضَعُ كُلُّ ذَاتِ حَمْلٍ حَمْلَهَا وَتَرَى ٱلنَّاسَ سُكَـٰرَىٰ وَمَا هُم بِسُكَـٰرَىٰ وَلَـٰكِنَّ عَذَابَ ٱللَّهِ شَدِيدٌ ۝ ﴾ [الحج، ١-٢].

نظر طائفة من المفسرين [٢٥، جـ١٠، ص٢٢٢ ؛ ٣٦، جـ١١، ص٣] إلى هذه الآية في ضوء سياقها، فقالوا: إن هذه الزلزلة وهذه الأهوال تكون في آخر عمر الدنيا، وأول أحوال يوم القيامة، فإن من أحوال الزلزلة وأهوالها أن تذهل المرضعة عما أرضعت، ويؤكد هذا مجيء المرضعة بالتاء "والمرضعة هي التي في حال الإرضاع ملقمة ثديها الصبي والمرضع التي من شأنها أن ترضع، وإن لم تباشر الإرضاع" [٢٦، جـ٣، ص٢٤]، وهذا إنما يكون في الدنيا.

يؤكد هذا التفسير ما في سياق الآية من أن الحامل تسقط حملها من هول الزلزلة، ويصيب الناس فزع وذهول حتى كأنهم سكارى، لا من شرب ولكن من جزع وخوف، وهذا كله إنما يكون في الدنيا أيضا.

ذهب جمع من المفسرين [٢٠، جـ١٧، ص ص١١٠-١١١ ؛ ٢١، جـ٣، ص١٢٤ ؛ ٣٩، جـ٤، ص٩] إلى أن هذه الأحوال والأهوال التي عرضت لها الآية السابقة إنما هي كائنة يوم القيامة، وبعد البعث من القبور، وحجة هذا الفريق ورود حديث صريح حال دون اعتبار السياق.

صح عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: يقول الله تعالى: يا آدم! فيقول: لبيك وسعديك والخير في يديك. قال: يقول: اخرج بعث النار. قال: وما بعث النار؟ قال: من كل ألف تسعمائة وتسعة وتسعين، فذلك حين يشيب الصغير، وتضع كل ذات حمل حملها، وترى الناس سكارى وما هم بسكارى ولكن عذاب الله شديد.[١٢]

---

١٢ متفق عليه [٥٣، ص ٨٢٦، كتاب التفسير ؛ ٥٤، ص ١١٣، كتاب الإيمان].

وفي حديث عمران بن الحصين أن الرسول ص قرأ الآية : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ ... ۝ ﴾ ثم قال: أتدرون أي يوم هذا؟ وساق الحديث.[١٣]

لما عرض الإمام الطبري القولين السابقين، وذكر أدلة كل فريق أبدى إعجابه بالقول الأول المستند إلى السياق، ولم يحل بينه وبين الأخذ به إلا "مجيئ الصحاح من الأخبار عن رسول الله ص بخلافه، ورسول الله ص أعلم بمعاني وحي الله وتنزيله" [٢٠، جـ١٧ ، ص١١١] ، وتبعه في ذلك صاحب *أضواء البيان* حين قال: "هذا القول - يعني الأول - من حيث المعنى له وجه من النظر، ولكن الثابت من النقل يؤيد خلافه" [٣٩ ، جـ٤ ، ص٩].

لم تحل هذه الأخبار الصحاح بين ابن عطية [٢٥، جـ١٠ ، ص٢٢٢] ، وبين الأخذ بالقول الأول مستندا إلى السياق؛ لأنه يرى أن هذه الأحاديث ليست تفسيرا للآية، وإنما أراد الرسول ص بقراءته الآية ابتداء أمر الساعة ثم قصد في تذكيره وتخويفه إلى فصل من فصول يوم القيامة. وهو بهذا يرى أن دلالة السياق في هذا المقام أقوى من دلالة الحديث.

اجتهد بعض المفسرين [٣٩، جـ٤ ، ص١٤ ؛ ٥٦ ، جـ٣ ، ص٤٥١] في التوفيق بين دلالة الحديث ودلالة السياق، بأن جعلوا ما ورد في الآية يحدث مرتين. أو أنها حالات خاصة تحدث لمن ماتت وهي ترضع أو وهي حامل، أو أن ما يحدث يوم القيامة مما تضمنته الآيات عبارة عن تمثيل وتخييل لبيان هول الموقف.

وليس يبعد بعض ما ذكر من تأويل لولا افتقاره إلى الدليل. بيد أن ما يعنينا هنا حرص المفسرين على عدم إهمال دلالة السياق حتى مع وجود أحاديث صحيحة ذات صلة بالآية. وهذا يدل على مكانة السياق عندهم.

---

١٣ أخرجه الترمذي [٥٥ ، ص ٧١٦ ، كتاب التفسير].

يندرج تحت هذا القسم توجيه أسباب النزول وتقويمها في ضوء السياق كونها من الآثار. وقد سلك هذا المسلك كثيرون من آخرهم وأكثرهم توسعا الطاهر ابن عاشور في تفسيره حين عرض كثيرا من أسباب النزول على سياق الآية، وردها لعدم مناسبتها لهذا السياق من وجهة نظره، ولا يتسع المقام للعرض لهذا المنهج وتقويمه.[١٤]

وقد يحول الإجماع دون اعتبار السياق أيضا. وتجاهل هذا يفضي إلى ضرب من ضروب التفسير المذموم، بخاصة إذا كانت دلالة هذا السياق ضعيفة، وهو ما نجده عند مدرسة المنار في تفسيرها لقول الله تعالى: ﴿ مَا نَنسَخْ مِنْ ءَايَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَآ أَوْ مِثْلِهَآ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ [البقرة، ١٠٦].

الآية لغة العلامة والأمارة وأطلقت على المعجزة لأنها علامة دالة على صدق الرسول، وهي في هذه الآية المذكورة: القطعة من القرآن، ونقل الرازي إجماع المفسرين على هذا، وشذ أبو مسلم (ت٣٢٢هـ) [٣٥، جـ٣، ص٢٠٨؛ ٢٨، جـ١، ص٦٥٦] فحملها على التوراة والإنجيل وخلافه غير معتبر.

للأستاذ محمد عبده رأي مخالف لما عليه الجمهور، تابعه فيه محمد رشيد ومحمد أبو زهرة في تفسيره، ترى مدرسة المنار أن تفسير الآية هنا بالقطعة من القرآن لا يتناسب مع السياق، وإنما المناسب تفسيرها بالمعجزة الدالة على النبوة، ويمكن تلخيص حجتهم بما يلي:

١ - أن آية ﴿ما ننسخ﴾ ختمت بالحديث عن القدرة. وهذا يناسب المعجزات الحسية ولا يناسب الأحكام الشرعية، يؤيده أن آية ﴿ وَإِذَا بَدَّلْنَآ ءَايَةً مَّكَانَ ءَايَةٍ ﴾ [النحل، ١٠١] ختمت بما يناسب النسخ وهو العلم.

---

١٤ انظر أمثلة لما ذكرنا من رد أسباب النزول بسبب السياق [٢٨، جـ٢، ص ص ٣٢٤، ٣٧٦؛ جـ٥، ص ١٨٣؛ جـ٦، ص ١٣٨؛ جـ١٤، ص ٦؛ جـ١٧، ص ١٥٤].

٢- لا يلتئم السياق بتفسير ننسئها - على قراءة [٤٨، جـ ١ ، ص١٠٦] - بالترك على ما هي عليه مع الوعد بالإتيان بخير منها أو مثلها.

٣ - في معرض الاستدلال بالسياق العام ذكروا أنه جاء بعد آية النسخ هذه قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ ٱللَّهَ لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ [البقرة، ١٠٧]، وهذا السياق يرجح أن الآية كونية.

٤ - ورد في السياق نفسه: ﴿ أَمْ تُرِيدُونَ أَن تَسْـَٔلُوا۟ رَسُولَكُمْ كَمَا سُئِلَ مُوسَىٰ مِن قَبْلُ ﴾ [البقرة، ١٠٨]، وهو لوم على طلب آية أخرى، وإنما سئل موسى آيات حسية ومعجزات [١٣، جـ١ ، ص ص٤١٦-٤١٨].[١٥]

هذا التفسير الذي حمل عليه السياق الخاص والعام والمخالف للإجماع سبق مدرسة المنار إليه محيي الدين بن عربي كما ذكر أحد تلاميذ هذه المدرسة [٣٤، جـ١٥ ، ص ١٨٨] ، والذي لم يتابع شيخه - محمد عبده - في تفسيره هذه الآية.

إن تفسير مدرسة المنار لهذه الآية - مستندة إلى السياق - مردود من وجهين:

الأول: أنه تفسير مخالف لما أجمع عليه الحجة من المفسرين إذ لم يقل بهذا القول أحد من المفسرين المتقدمين [٢٠، جـ٢ ، ص٤٧٢ ؛ ٢٥ ، جـ١ ، ص٤٢٨ ؛ ٣٦ ، جـ٢، ص٦٤ ؛ ٤١ ، جـ١ ، ص٣٥٤ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص٨٧]، فلا يقوى السياق - والحالة هذه - على منازعة إجماع الحجة، إلا عند مدرسة المنار والتي سبقت الإشارة إلى مسلكهم القائم على الاعتماد المطلق على السياق وتقديمه على تفسير السلف، وهو مسلك غير محمود ومعارض للقاعدة المشهورة بين المفسرين وهي (تفسير جمهور السلف مقدم على كل تفسير شاذ) [١٧ ، جـ١ ، ص٢٨٨].

---

١٥ ينظر تفسير أبي زهرة لهذه الآية في ضوء هذا الفهم وانتصاره له [٥٩ ، ص٢٤٠].

الثاني : أن ما ذهب إليه المفسرون في تفسيرهم لهذه الآية ملتئم مع سياقها لمن تدبر ، فإن تبديل الأحكام ونسخها يستدعي قدرة ، والنسخ تصريف لبعض شؤون الكون ، فيناسبه الحديث عن ملك الله للسموات والأرض ، وفي قوله تعالى : ﴿ أَمْ تُرِيدُونَ أَن تَسْئَلُواْ رَسُولَكُمْ ﴾ تحذير مما قد يقع من اعتراض على الأحكام والمجادلة فيها ، لأن النسخ مظنة لهذا [٢٥ ، جـ٢ ، ص٤٣١ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص٨٧ ؛ ٥٧ ، جـ١ ، ص١٢٩ ؛ ٢٨. ، جـ١ ، ص٦٦٦] .

خالفت المدرسة نفسها كذلك جمهور المفسرين قديما وحديثا في تفسير الموت والحياة في قوله تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَـٰرِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ فَقَالَ لَهُمُ ٱللَّهُ مُوتُواْ ثُمَّ أَحْيَـٰهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ لَذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلنَّاسِ وَلَـٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ ﴿٢٤٣﴾ ﴾ [البقرة ، ٢٤٣] .

لقد فسروا الموت بالتيه والصغار وزوال عزهم ، وفسروا الحياة بالخروج من التيه ، وعودة العزة والكرامة لهم ، واعتمدوا في تفسيرهم هذا على السياق ، فإنه في الحث على الجهاد والتحريض عليه وليس في مقام الحديث عن البعث والنشور ، ولم تتضمن الآية الإشارة إلى قدرة الله تعالى التي تصاحب عادة الحديث عن البعث ، وإنما ختمت الآية بالحديث عن فضل الله تعالى على الناس المتمثل في تأديبهم ثم في إعادة الكرامة والعزة لهم.[١٦]

---

١٦ انظر الرأي مفصلا في [١٣ ، جـ٢ ، ٤٥٦ ؛ ٥٧ ، جـ١ ، ص١٢٩] وتابعهما أبو زهرة في تفسيره لهذه الآية [٩٥ ، ص٧٣٤] ، السنة السادسة ، سنة ١٣٧٢هـ ، وأطال الاستدلال لهذا القول بالسياق وقال : ونحن إليه أميل.

وحسبنا دليلا على بطلان هـذا التفسير أنه مخالف لما أجمع عليه المفسرون قديما وحديثا ،[١٧] عدا الشيخ محمد عبده ومن تابعه ، فلا يقوى السياق على منازعة هذا الإجماع ، كما لا يقوى هذا السياق على صرف اللفظ عن ظاهره وحقيقته إلى معنى مجازي ، حتى لو صح أن في الآية تنازعا بين الظاهر والسياق ، "فإنه إذا تنوزع في تأويل الكلام كان أولى معانيه في أغلبه على الظاهر ، إلا أن يكون من العقل أو الخبر دليل واضح على أنه معني به غير ذلك" [٢٠ ، جـ٨ ، ص٩١]، ولا يشفع للمخالفين الاستدلال بأن الموت ورد في القرآن بالمعنى المجازي وكذا الحياة ، لأن السياق هناك أسهم في الحمل على هذا المعنى.

يضاف إلى هذا أن سياق الآية ملتئم تماما مع تفسير الحياة والموت على الحقيقة ، لأنهم خرجوا خائفين من الموت ، مترددين في الجهاد ، فأماتهم الله ليبين لهم أن الحذر لا يغني ، ثم أحياهم بفضله ليتوبوا ويرجعوا عما كانوا عليه ، وما دفع مدرسة المنار إلى تجاهل هذا كله إلا التفسير العقلي الذي يضيق باب المعجزات وخوارق العادات.

قد يرد أن يتنازع معنى الآية السياق والعموم ، وجرت العادة عند كثير من المفسرين على تقديم العموم على غيره لأنه الأصل ولا يصار إلى التخصيص إلا بدليل معتبر[١٢ ، جـ١ ، ص٥٠ ؛ ٢٥ ، جـ١٦ ، ص٤١ ؛ ٣٩ ، جـ١ ، ص٢٨٠]، ويحصر بعضهم دليل تخصيص العموم بالكتاب والسنة والإجماع [١٧ ، جـ١ ، ص٦٦] .

يفهم مما مضى أن العموم مقدم على السياق ، وهو ما صرح به الطبري [٢٠ ، جـ٢٨ ، ص١٤٤] ، وعمل به في مواطن كثيرة من تفسيره.

وصرح بهذا بعض الباحثين بقوله : "قواعد العموم مقدمة على قواعد السياق وغيرها ، لأن قواعد العموم أقوى من قواعد السياق" [١٧ ، جـ١ ، ص٦٦] .

---

١٧ انظر على سبيل المثال لا الحصر : [٢٠ ، جـ٥ ، ص ٢٧٥ ؛ ٢١ ، جـ١ ، ص٣٠٥ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص ١٤٧ ؛ ٣٥ ، جـ٣ ، ص١٣٩ ؛ ٣٦ ، جـ٣ ، ص ٢٣٠ ؛ ١٩ ، جـ٣ ، ص٣٩٦].

تحسن الإشارة إلى أن تقديم العموم على السياق ليس محل اتفاق بين المفسرين، فإن المقصود من الخطاب حصول الفهم، ولا يتيسر هذا إلا بمراعاة السياق كما سبق بيانه، ولهذا قدم بعض العلماء السياق على قرائن متمكنة، فقد قال الزركشي: "ليكن محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له، وإن خالف أصل الوضع اللغوي لثبوت التجوز" [٢٧، جـ١ ، ص٣١٧].

يتأكد هذا الذي ذكر إذا أدى الحمل على العموم إلى إشكالات في الفهم وقصور في الدلالة على الحكم، ويتضح الذي أشرنا إليه في تفسير قوله تعالى: ﴿ ۞ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ۚ وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةٌۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ ۚ وَعَلَى ٱلْوَارِثِ مِثْلُ ذَٰلِكَ ۗ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا ۗ وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُوٓا۟ أَوْلَٰدَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّآ ءَاتَيْتُم بِٱلْمَعْرُوفِ ۗ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٣٣﴾ ﴾ [البقرة، ٢٣٣].

تباينت أقوال المفسرين في تحديد المراد بالوالدات في الآية، فقالت طائفة منهم: الوالدات لفظ عام، واللام فيها للجنس، فهي تشمل كل مرضعة سواء أكانت ذات زوج أم لا؛ لأنه لم يرد على هذا العموم مخصص معتبر [٣٥، جـ٦، ص٩٩؛ ٢١، جـ١، ص٢٩١؛ ٣٤، جـ٢، ص١٨٥؛ ٥٧، جـ١، ص٢٧٦].

يرى هؤلاء أن لا اعتبار للسياق هنا لأن العموم مقدم عليه، والكلام مستأنف مقطوع عما قبله من أحكام الطلاق، فصار حمله على العموم أولى [٤١، جـ٢، ص١٤٦][١٨].

---

١٨ انتصر لهذا القول أبو زهرة في تفسيره لهذه الآية في [٥٩، ص ٤٠٢].

يرد على القول بالعموم إشكالات، منها: أن الآية رتبت النفقة والكسوة على الرضاع، ومعلوم أن الزوجة المرضعة غير معنية لأنها تستحق النفقة والكسوة بالزوجية أرضعت أم لم ترضع.

تكلف بعضهم في الرد فقال إن النفقة خاصة ببعض أفراد هذا العموم، وهن المطلقات بخاصة [٣٦ ، جـ٣ ، ص١٦٠]، وأجاب آخرون بأن النفقة والكسوة الواردة في الآية زيادة للزوجة على ما تستحقه أصلا ليكون بمثابة أجرة على الرضاع [٣٥ ، جـ٦ ، ص١٠٠] ، فكأن لها نفقتين وكسوتين، وهو تكلف بارد يسمو عنه النظم الكريم، قال صاحب *المنار*: "ونحن لا نستفيد من جعل الآية عامة زيادة عما نستفيد بجعلها خاصة" [١٣ ، جـ٢ ، ص ٤٠٩].

ذهبت طائفة أخرى من المفسرين إلى تخصيص الوالدات ثم اختلفوا، فمنهم [٣٦ ، جـ٣ ، ص١٦٠] من جعلها في الزوجات خاصة؛ لأن الآية نصت على النفقة والكسوة، والمطلقة لا تستحق إلا النفقة، ويشكل عليهم الربط بين الرضاع والنفقة والكسوة، وهذا - كما أسلفنا - غير متصور في حق الزوجة.

أغرب هذا الفريق في الرد فقال: نصت الآية على النفقة والكسوة للزوجة المرضع مع أنها ثابتة بالزوجية حتى لا يتوهم متوهم أن اشتغال الزوجة بالإرضاع يسقط النفقة والكسوة، لأنه قد يؤدي إلى تضييع شيء من حقوق الزوجة [٣٥ ، جـ٦ ، ص١٠٠]، وفي هذا الرد برود وتكلف وجرأة على النص دفع إليه التمسك بالعموم، وتجاهل السياق.

قال صاحب *المنار*: "وهذا الترجيح مرجوح لا يلتفت إليه، لأنه مبني على الاحتجاج بقول الفقهاء - وهو أن المطلقة المرضع تستحق الأجرة دون النفقة والكسوة -

على القرآن، وهذا القول أضعف الأقوال" [١٣، جـ٢، ص٤٠٩]، ويرى أبو زهرة أنه قول لا حجة له.[١٩]

إن الإشكالات البارزة التي وردت على القولين السابقين، وما أعقبها من ردود متكلفة مردها تجاهل السياق القرآني، وتفسير المفردات بعد انتزاعها من سياقها، والدخول إلى النص بمقرر سابق.

ترى طائفة ثالثة من المفسرين أن الوالدات في الآية هن المطلقات بخاصة، ودليلهم السياق العام منه والخاص، أما العام فإن الآية جاءت في سياق الحديث عن أحكام الطلاق، فقد بدأ هذا الحديث من الآية ٢٢٦ من السورة واستمر إلى الآية ٢٤٣ من السورة نفسها، وجاءت آية الرضاع في الوسط منها (٢٣٣) وغير جائز - كما قال الإمام الطبري في أكثر من موضع - صرف الكلام عما هو في سياقه إلى غيره إلا بحجة يجب التسليم لها [٢٠، جـ٩، ص٣٨٩]. ولا يعكر على هذا وجود بعض آيات خارج أحكام الطلاق جاءت بعد آية الرضاع، فإن علم المناسبات كفيل بالكشف عن سر الترابط بينها، وقد كان.

أما السياق الخاص الذي انتظمت فيه لفظة الوالدات فإنه ناطق بأنها في المطلقات، ويمكن الكشف عن دلالة السياق على هذا من خلال المعالم الموجزة التالية:

١ - مجئ الوالدات معطوفة عما قبلها يشير إلى اتحاد السياق، فكأن النص بعد أن عرض لطائفة من أحكام المطلقات قال: والوالدات ممن يرضعن، وهذه الأحكام عند الطلاق [٢٠، جـ٥، ص٣٠؛ ١٢، جـ١، ص ٤٠٢؛ ٣٨، جـ٢، ص ٢٧٧؛ ٢٥، جـ٢، ص٢٩٢؛ ٥٨، جـ١، ص٢٤٨].

٢ - مجئ (يرضعن) بصيغة الخبر تجنبا للأمر المباشر يومئ بأن الحديث عن المطلقات - وقد يدخل غيرهن لبعض الاعتبارات - والآية تشهد بهذا كما سيأتي.

---

١٩ انظر رأيه هذا في [٥٩، ص ٤٠٢].

٣ - النص على الحولين وتأكيدهما بكاملين يشعر بوجود خلاف واحتمال تفريط من أحد الأبوين، وهذا لا يتصور إلا في حالات الطلاق [٣٥، جـ٦ ، ص١٠٠].

٤ - قد يدل التعبير بالمولود له دون الزوج على انقطاع الزوجية.

٥ - فرض النفقة والكسوة للمرضع يدل على أنها مطلقة، إذ لو كانت زوجة لكان ذكر هذا لغوا، وقد سبق بسط هذا الكلام.

٦ - النهي عن الإضرار الوارد في سياق الآية دليل على أ ن الحديث في المطلقات، إذ لا يتصور شيء منه مع بقاء الزوجية، وسواء حملت تضار على المفعولية أو الفاعلية في قراءتيها المشهورتين [٤٨، جـ١ ، ص٢٩٦]، وسواء حملت "الباء" على معنى الإلصاق [٢٨، جـ٢ ، ص٤٣٤ ؛ ٢٦ ، جـ١ ، ص١٤٢] أو غيره، كل ذلك في قوله تعالى: ﴿ لَا تُضَآرَّ وَٰلِدَةُۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوۡلُودٞ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ ﴾ الواردة في سياق الآية، فإن دلالتها لا تخرجها على أي وجه عن المطلقات، إذ أن مجمل ما يستفاد مما سبق النهي عن الإضرار بالأم عن طريق الرضاع سواء من الأب أو من المولود، وكذا العكس لا ينبغي أن تلحق الأم ضررا بالأب ولا بالمولود. وصور ذلك كثيرة متوقعة[٢٠] يحول طلب الإيجار دون تفصيلها، وهي كلها لا تتصور مع بقاء الزوجية.

٧ - قوله تعالى في سياق الآية: ﴿ وَعَلَى ٱلۡوَارِثِ مِثۡلُ ذَٰلِكَ ﴾ دليل على أنها في المطلقات، فإنه - وبغض النظر عن الخلاف في مدلولها - إلا أنها تتحدث عمن تلزمه نفقة المرضع حين فقد الأب، وهي عند الجمهور على وارث الطفل [٢٨، جـ٢ ، ص٤٣٤].

٨- يدل قوله تعالى: ﴿ فَإِنۡ أَرَادَا فِصَالًا عَن تَرَاضٖ مِّنۡهُمَا وَتَشَاوُرٖ ﴾ على انتفاء الزوجية؛ لأن الآية تجيز اتفاق الأبوين على ترك إرضاع المولود، وهذا لا يتصور إلا في حالة الطلاق.

---

٢٠ انظر بعضا من هذه الصور والحالات في [٢٦، جـ١ ، ص١٤٢ ؛ ١٣ ، جـ٢ ، ص٤٠٨].

٩ - ختمت الآية بالحديث عن جواز أن ترضع الولد غير والدته، وهذا يحدث غالبا عند تفرق الأبوين.

إن هذه المعالم المنتزعة من سياق الآية فقط تبين - على تفاوت في دلالتها - أن العموم غير مقصود في هذه الآية، وأن الاعتماد على قرينة السياق كان أولى في التقديم وفي الكشف عن مراد الله فيها.

إن النظر في معنى الآية في ضوء السياق أدى إلى تجنب ما ظهر في الآية من إشكالات حين حكم العموم فيها، وليس في الاحتكام إلى السياق ما يخل بأحكام الرضاع بعامة؛ لأن حكم إرضاع الوالدات غير المطلقات أولادهن يؤخذ من الآية بالطريق الأولى [١٣، جـ٢، ص٤٠٩] والعكس متعذر، كما أن حكم إرضاع الوالدات غير المطلقات أولادهن قد يؤخذ من غير هذه الآية [٢٨، جـ٢، ص٤٣٠]، وليس من غرض هذا البحث تتبع هذا بخاصة أننا توسعنا قليلا في التفصيل في هذا المثال، وسوغ لنا هذا - فيما نرى - الحرص على بيان أثر السياق، وتسويغ تقديمه على العموم في بعض المواضع.

الخاتمة

يمكن أن نقرر على هدي مما سبق عرضه أن فهم النص دوار مع السياق، وأن له فيه قسطا من التحكم بخاصة إذا لم تزاحمه قرينة أخرى نصبها صاحب النص دليلا على المعنى المراد الذي هو أعلم به، وقد يكون هذا الدليل - في مجال تفسير القرآن - آية ذات معنى صريح أو حديث صحيح، ويلحق بهما إجماع الحجة.

عني كثير من المفسرين بالسياق، ورعوه حق رعايته، وأنزلوه منزلته من لدن الإمام ابن جرير الطبري، الذي أجاد وأفاد في مجال التأصيل والتطبيق، ووصولا إلى مدرسة المنار التي رفعت شعار العودة إلى النص والاحتكام إليه، والتي كانت العناية بالسياق أبرز مظاهره.

إن المجالات التي يستحضر فيها السياق كثيرة، فهو يعين على ترجيح المحتملات، وبيان المجملات، وفي تحديد عود الضمير، وفي القراءات، وله حضور عند تنقيح التفسير من الدخيل والإسرائيليات، ودفع ما يتوهم أنه تعارض بين الآيات، وإن كان هذا البحث لم يتسع من ذلك كله إلا إلى إشارات.

أسئ إلى السياق - على الرغم من أهميته - مرتين: الأولى حين تم تجاهله من قبل بعض من اشتغل بالتفسير التحليلي التجزيئ، وحرص على تكثير المعاني، وذلك بانتزاع اللفظ من نظمه وسياقه وتفسيره تفسيرا لغويا معجميا، دون التفات إلى مدى مناسبة هذا المعنى للسياق.

كانت الثانية حين قدم السياق على غيره من القرائن مطلقا كما صنعت مدرسة المنار في مواطن متعددة تحت تأثير المقررات السابقة، فكان أن أخطأت في تفسير هذه المواضع.

لقد حاز مفسرو القرآن الكريم منذ وقت مبكر فضل السبق في الكشف عن أثر السياق وأهميته، وفي بيان أن الأصل بقاء النص في سياق واحد، وفي التفريق بين دلالة الكلمة مفردة ومقترنة بغيرها داخل النظم، وفي مسائل أخرى تتصل بالسياق، مما يظنه البعض أنه من نتاج الدراسات اللسانية الحديثة، ومن مبتكرات مدارس تحليل الخطاب.

أحسب أن ما ورد في هذا البحث دعوة إلى الباحثين لكي يقدموا دراسات مستقلة لكل مجال من المجالات التي عمل فيها السياق تكون استقرائية تطبيقية، وأحسب مرة أخرى أنها ستأتي بنتائج باهرة.

وأستغفر الله تعالى إن ساء فهمي، أو زل قلمي، هو سبحانه من وراء القصد.

المراجع

[١] أولمان، ستيفن. *دور الكلمة في اللغة*. ترجمه وقدم له وعلق عليه د. كمال بشر. القاهرة: مكتبة الشباب، د.ت.

[٢] رضوان، محمود. *نظرات في اللغة*، ط١. بني غازي: د.ت.، ١٩٧٦م.

[٣] براون، جيليان ب.، وج يول. *تحليل الخطاب*. ترجمة وتعليق د. محمد لطفي الزليطني ود. منير التريكي. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

[٤] الموسى، نهاد. *العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية*. ط ١. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠م.

[٥] حسان، تمام. *اللغة العربية: معناها ومبناها*. الدار البيضاء: دار الثقافة، د.ت.

[٦] رواندا، يلوار. *مدخل إلى اللسانيات*. ترجمة بدر الدين القاسم. دمشق: مطبعة جامعة دمشق، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٧] العوا، محمد سليم. *تفسير النصوص الجنائية*. ط١ . جدة: عكاظ، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

[٨] ابن فارس، أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٦٦هـ.

[٩] الأصفهاني، الراغب. *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق صفوان داودي. ط١ . دمشق: دار القلم، د.ت.

[١٠] أبو البقاء، أيوب بن موسى. *الكليات*. تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري. ط١ . بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

[١١] ابن منظور، جمال الدين. *لسان العرب*، بيروت: دار صادر، د.ت.

[١٢] ابن العربي، أبو بكر محمد. *أحكام القرآن*، تحقيق محمد علي البجاوي. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٣] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم المشهور بتفسير المنار*. القاهرة: دار المنار، د.ت.

[١٤] ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. *مجموع الفتاوى*. جمع عبد الرحمن بن قاسم. الرياض: د.ن، د.ت.

[١٥] ابن تيمية، أحمد عبد الحليم. *دقائق التفسير*. جمع وتحقيق د. محمد السيد الجليند. ط١. القاهرة: دار الأنصار، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[١٦] الدامغاني، الحسين بن محمد. *إصلاح الأشباه والنظائر*. تحقيق عبد العزيز سيد الأهل. ط٢ . بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[١٧] الحربي، حسين بن علي. *قواعد الترجيح عند المفسرين*. ط١. الرياض: دار القاسم، ١٤١٧هـ.

[١٨] الشاطبي، أبو إسحاق. *الموافقات في أصول الشريعة*، تحقيق عبد المنعم إبراهيم. ط١ . مكة المكرمة: مكتبة الباز، ١٤١٨هـ.

[١٩] القاسمي، محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. عناية محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٠] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. تحقيق محمود شاكر. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[٢١] ابن كثير، أبو الفدا إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٢٠هـ.

[٢٢] الزركشي، بدر الدين. *البحر المحيط*. تحقيق عبد القادر القاني وآخرين. ط٢. الكويت: وزارة الأوقاف، ١٤١٣هـ.

[٢٣] أبو عبيدة، معمر بن المثنى. *مجاز القرآن*. تحقيق فؤاد سزكين. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ.

[٢٤] النحاس، أبو جعفر. *معاني القرآن*. تحقيق محمد علي الصابوني. ط١. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث الإسلامي، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م.

[٢٥] ابن عطية، عبد الحق بن غالب. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. ط١. الدوحة: د.ن.، ١٤٠٩هـ.

[٢٦] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٧] الزركشي، بدر الدين. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩١هـ.

[٢٨] ابن عاشور، محمد الطاهر، *التحرير والتنوير*. د.م.: د.ن، د.ت.

[٢٩] المزني، محمد بن أحمد. *مختصر المزني في فروع الشافعية بهامش الأمر*. القاهرة: دار الشعب، د.ت.

[٣٠] أبو موسى، محمد. *دلالات التراكيب دراسة بلاغية*. ط١. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٩هـ.

[٣١] العز بن عبد السلام. *الإشارة إلى الإيجاز في بعض أنواع المجاز*. دمشق: دار الفكر، د.ت.

[٣٢] ابن الوزير، محمد بن مرتضى اليماني. *إيثار الحق على الخلق*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.

[٣٣] أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي. *البحر المحيط*. ط٣. د.م. دار المعرفة، بيروت: ١٣٩٣هـ.

[٣٤] المراغي، أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. ط٢. د.م.: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٥م.

[٣٥] الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. ط١. د.م.: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[٣٦] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. الرياض: مكتبة الرياض، د.ت.

[٣٧] الخازن، علاء الدين علي. *لباب التأويل في معاني التنزيل*. بيروت، دار المعرفة، د.ت.

[٣٨] البغوي، أبو محمد الحسين. تحقيق محمد النمر عثمان ضميرية و سليمان الحرش. الرياض: دار طيبة، ١٤١٢هـ.

[٣٩] الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. د.م: د.ن.، ١٤٠٣هـ.

[٤٠] خان، صديق حسن. *فتح البيان في مقاصد القرآن*. عني بطبعه عبد الله الأنصاري. بيروت: المطبعة العصرية، ١٤١٢هـ.

[٤١] الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. ط٤. بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٠٥هـ.

[٤٢] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[٤٣] دروزة، محمد عزة. *التفسير الحديث*. القاهرة: دار إحياء التراث، ١٣٨٣هـ.

[٤٤] حجازي، محمود محمد. *التفسير الواضح*. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.

[٤٥] الأخفش الأوسط، أبو الحسن سعيد بن مسعدة البصري. *معاني القرآن*. تحقيق فائز فارس. ط٣. دمشق: دار البشير ودار الأمل، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٤٦] ابن قتيبة، محمد بن عبد الله. *تفسير غريب القرآن*. تحقيق أحمد صقر. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٤٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر. *التفسير القيم*. جمعه محمد أوس الندوي. تحقيق محمد حامد الفقي. مكة المكرمة: مطبعة السنة المحمدية، د.ت.

[٤٨] القيسي، مكي بن أبي طالب. *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*. تحقيق محيي الدين رمضان. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ.

[٤٩] ابن الجزري، محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. د.م.: دار الفكر للطباعة والنشر، د.ت.

[٥٠] أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل. *إبراز المعاني في حرز الأماني*. تحقيق إبراهيم عطوة. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، د.ت.

[٥١] عبد الرحمن، عائشة. *التفسير البياني*. ط٣. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨م.

[٥٢] شريف، محمد إبراهيم. *اتجاهات التجديد في تفسير القرآن الكريم في مصر*. ط١. القاهرة: دار التراث، ١٤٠٢هـ.

[٥٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

[٥٤] النيسابوري، مسلم بن حجاج. *صحيح مسلم*. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

[٥٥] الترمذي، الحافظ أبو عيسى. *سنن*. ط٢. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

[٥٦] الجزائري، أبو بكر جابر، *أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير*. ط٣. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٨هـ.

[٥٧] الخطيب، عبد الكريم. *التفسير القرآني*. د.م.: دار الفكر، د.ت.

[٥٨] قطب، سيد إبراهيم. *في ظلال القرآن*. ط١٣. جدة: دار العلم، ١٤٠٦هـ.

[٥٩] *مجلة لواء الإسلام* - شهرية، تصدر عن المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - القاهرة.

Quranic Theme and Its Reflection on the Revelation of Meaning

Zayed Omar Abdullah

Associate Professor, Dept. of Islamic Culture,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper addresses the interpretation of texts and casts light on the theme, which the pre-eminent circumstantial evidence that helps us understand the text, the perfection of interpretation of the text and revelation of its meaning.

The paper defines the theme and emphasizes its importance, perspectives and sphere. It shows that many Quranic exegetes, ancient and modern, were interested in the theme and they discuss it in conjuction with other circumstantial evidence.

Few of them neglected it or abused it. But in those cases, misunderstanding of the text was the consequence. The thesis was highlighted by examples from the Quran. The paper concludes that the theme has a repercussion on sorting out the probabilities, detailing the account, and determining the referent pronoun in the text. Moreover, it has significant bearing on the recitations (qiraat) and editing the *interpretation to exclude impurities. It also negates what may be thought a countradiction between verses.* However, the paper is not comprehensive, it gives only headlines. The exegetes of the Quran were the pioneers in revealing the role of the theme and It is not, as it may be thought, that the theme is the result of contemporary linguistic studies or the invention of schools of address analysis.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٨٧٩-٩٢٢ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

سورة يوسف: قراءة نفسية

مصطفى مولود عشوي

أستاذ مشارك، قسم الإدارة والتسويق، كلية الإدارة الصناعية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

الظهران ، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/١١/٢٤هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/٣/٦هـ)

ملخص البحث . تتجلى في سورة يوسف عدة مواضيع نفسية هامة تشكل دروسا وعبرا لمن أراد التعلم والاعتبار. فالسورة حافلة بمشاهد تتجلى فيها انفعالات الغيرة والحزن والغضب والخوف والسرور، وبمشاهد الابتلاء للنبي يوسف عليه السلام؛ ابتلاء بغيرة الأخوة ، وابتلاء بالفتنة، وابتلاء بالسجن ، وابتلاء بالملك والقوة. وفي السورة أيضا مشهد لابتلاء النبي يعقوب عليه السلام بفقدان ابنه وفقدان بصره، ومشهد لصبره الطويل وعدم تسرب اليأس إلى قلبه رغم معاناته الشديدة. وتبين السورة أن طول الابتلاء مهما طال لا يعني اليأس من روح الله. والسورة حافلة أيضا بمشاهد تتحقق فيها الرؤى؛ رؤياي صاحبي يوسف في السجن، ورؤيا الملك، ورؤيا يوسف عليه السلام.

وتوضح السورة انطباق سنن الطبيعة البشرية وقوانين تدافع قوى الشر والخير على الأنبياء والرسل وإن كان الوحي يوجههم ويعصمهم من الزلل، كما توضح السورة مدى تحمل الأنبياء للأحزان والابتلاء والفتن. وتقدم السورة أيضا نموذجا للسمو الأخلاقي والعفو عند المقدرة من طرف قائد تولى أمانة الحكم في سنوات الرخاء وسنوات الشدة، وساس البلاد والعباد بالعدل والإحسان؛ فأخرج البلاد من الأزمة وأغاث الناس الذين مسهم الضر في مختلف المناطق.

وتبين السورة في الجانب النفسي دور الانفعالات في تحريك السلوك، كما تبين تفاعل وتكامل مختلف الجوانب التي تكون الإنسان: الأبعاد الجسمية والروحية والعقلية والوجدانية والسلوكية، وكيفية تأثير كل جانب في الجوانب الأخرى وتأثره بها.

مدخـــــل

سورة يوسف من السور التي تعتمد على القصة (القصص) لتعليم الناس دروسا في السلوك و استخلاص العبر من تجارب الآخرين. وسورة يوسف نموذج للآيات التي تتناول بالعرض المفصل حياة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، ومحيطهم النفسي-الاجتماعي، وما لاقوه في سبيل الدعوة إلى الحق من متاعب و أهوال و أحزان... و هذه السورة نموذج للصراع بين الحق و الباطل، و بين العقل والهوى، و بين المصالح الشخصية المبنية على الأنانية وخدمة المصلحة العامة للأسرة و المجتمع و الإنسانية. وهذه السورة أيضا مثال واقعي يبين كيف أن المظلوم قد يعامل كظالم والبريء قد يصبح متهما، وأن شخصا مهما علا مقامه ومكانته قد يحكم عليه زورا وبهتانا، ويودع السجن مع المجرمين!

وتتجلى في هذه السورة الانفعالات البشرية و الحياة الوجدانية للبشر كما هم في الواقع دون أقنعة... و عندما يحاول بعضهم مثل إخوة يوسف و امرأة العزيز اصطناع أقنعة الخير و العفاف فإنها لا تلبث أن تتساقط كما تتساقط أوراق الشجر في فصل الخريف.

و ليست هذه القراءة النفسية لسورة "يوسف" إلا محاولة متواضعة لفهم هذه السورة من خلال تناول نفسي للأحداث، و أنماط السلوك الواردة في هذه السورة وخاصة الجانب الوجداني للإنسان الذي صور في هذه السورة أحسن تصوير. و لعل هذا التناول يساعدنا على فهم القرآن الكريم من منظور مختلف عن بقية التناولات الأخرى المعتمدة في كتب التفسير المعروفة.

و من جهة أخرى، فإن هدف هذه الدراسة هو محاولة لفهم الإنسان، و خاصة الجانب الوجداني منه، و دوافعه و كيفية تأثير هذا الجانب في بقية الجوانب. و الأبعاد التي تكون الإنسان، سواء كانت روحية و جسمية أم عقلية ووجدانية و سلوكية، كما جاء ذلك في القرآن الكريم، وكيفية التأثر بها أيضا. وسيكون ما جاء في القرآن الكريم هو

المنطلق لفهم الإنسان، و ليس ما هو وارد في السيكولوجية الحديثة فحسب كما لجأ إلى ذلك بعض علماء النفس المسلمين المعاصرين.

لقد كانت سورة يوسف و لا تزال موضوعا للتأملات و الدراسات، بل وللأعمال الفنية بغض النظر عن عمق هذه الدراسات و أهدافها. فبالإضافة إلى تفاسير القرآن الكريم التي فسرت هذه السورة من زوايا مختلفة. فقد اتخذ مالك بن نبي مثلا في كتابه *الظاهرة القرآنية* [١] هذه السورة نموذجا لدراسة القرآن الكريم كظاهرة من الممكن دراستها علميا و موضوعيا. وقد وصل إلى نتيجة مفادها أن القرآن الكريم لا يمكن إلا أن يكون من تنزيل العزيز الحكيم. و قد قامت منهجية مالك بن نبي على مقارنة سورة يوسف في القرآن الكريم مع قصة يوسف كما جاءت في العهد القديم حيث وجد اختلافات جوهرية بين القصتين!

وكانت هذه السورة موضوع مؤتمر انعقد بدمشق سنة ١٩٢٦م تحت عنوان "مؤتمر تفسير سورة يوسف،" تم فيه التعرض لطبائع الصهاينة وأخلاقهم وسلوكهم [٢].

أحاول في هذه الدراسة عدم الخوض في التفاصيل و الإسرائيليات و الأحاديث الموضوعة المتصلة بقصة يوسف عليه السلام. وأسجل هنا مع الأسف، أن بعض تفاسير القرآن الكريم حافلة بالإسرائليات والروايات التي لا يقبلها العقل السليم والذوق الرفيع حول قصة يوسف عليه السلام.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه السورة الكريمة قد نزلت -كما يؤكد ذلك كثير من المفسرين [٣] - في عام اشتدت فيه الآلام والأحزان على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) لوفاة زوجته خديجة رضي الله عنها وعمه أبي طالب حتى عرف ذلك العام بـ "عام الحزن." عام اشتدت فيه الأحزان على رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وعلى أتباعه فنزلت هذه السورة لتعلم المسلمين كيفية التعامل مع الأحزان التي ترافق الشدائد ومصاعب الحياة؛ وذلك بعرض نموذج من حياة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام الذين

تعرضوا للأهوال والشدائد والأحزان ؛ لكي يكون هذا النموذج مثالا يقتدى به في التعامل مع الأحزان. وقد قال عطاء في هذا المعنى : "لا يسمع سورة يوسف محزون إلا استراح لها"[٣].

و يلاحظ المتأمل في قصة يوسف مدى عمق الانفعالات التي تحرك الإنسان، وشدتها في دفعه للقيام ببعض أنماط السلوك ، كما يلاحظ دور الإيمان و الجانب الروحي عموما في ضبط الانفعالات و مراقبتها ، و دور تحكيم العقل في إعادة التوازن للجانب الانفعالي المضطرب و في ظهور الانفعالات الإيجابية بدلا من الانفعالات السلبية التي تطغى على سلوك الإنسان.

و باختصار ، فإن سورة يوسف عليه السلام عبارة عن آيات متناغمة تتماوج فيها الانفعالات ظهورا واختفاء ، قوة و ضعفا ، حسدا و إيثارا ، حبا وكراهية ، حزنا وفرحا ، غضبا وسرورا. و هذه القصة نموذج أيضا لتعليم الناس عموما والنشء خصوصا لتهذيب سلوكهم و ضبط انفعالاتهم ، وكيفية الرجوع إلى الحق والفضيلة بعد الخطأ والرذيلة باستعمال القصة الهادفة.

وينبغي أن أنبه في آخر هذا التقديم أن محاولة القراءة هذه ليست تفسيرا للقرآن الكريم بل هي محاولة لفهم القرآن الكريم من منظور علم النفس العام. ولا ينبغي أن يفهم أن هذه المحاولة عبارة عن عمل نهائي في هذا المجال بل عبارة عن تجربة أراد كاتبها أن يخوضها ، وأن يقدمها للباحثين والمهتمين للمناقشة والإثراء.

الرؤيا

تبدأ سورة يوسف بإثارة الانتباه -بحروف ثلاثة لا نعرف لها معنى محددا- إلى آيات الكتاب المبين التي نزلت بلغة عربية على قوم لا يفهمون و لا يعرفون غيرها من اللغات ، مما يوضح العلاقة الوثيقة بين اللغة و العقل. و القصة تعتمد أساسا على اللغة ؛

وهل يمكن تأليف قصة أو إخراجها سينمائيا أو تلفزيونيا أو رسما وتصويرا أو بأي شكل من أشكال التعبير والاتصال دون لغة مهما كانت هذه اللغة بسيطة أم معقدة، مجردة أم مجسمة ؟ وكما تعتمد القصة على اللغة ، فإن القصة من أساليب تعليم اللغة و تعليم السلوك وتغييره.

وهذه القصة لم يقتبسها النبي (صلى الله عليه وسلم) من اليهود و النصارى، كما لم يسمعها من القصاصين و الرواة بل الوحي مصدرها، فالوحي هو مصدر المعرفة إلى جانب مصادر أخرى مثل اللغة و العقل و الطبيعة، و لولا هذا الوحي لكان محمد (صلى الله عليه وسلم)، و لبقي ، غافلا عما حدث في القرون الغابرة لغيره من الأنبياء و الرسل و الأقوام و المجتمعات.

وبعد هذا المدخل عن مصدر المعرفة و علاقة اللغة بالعقل، تبدأ القصة بجلوس يوسف، وهو غلام لم يبلغ الحلم، ذات صباح قرب أبيه ليقص عليه الرؤيا التي ظهرت لعقله الصغير- و لاشك- غريبة لم يستطع فهم دلالتها الرمزية المعقدة مما أثار دهشته وتعجبه إلى درجة لم يستطع كتمان ما رأى، و كيف يستطيع الكتمان في هذه السن؟ فلجأ إلى أبيه الذي كان يشعر بأنه أقرب و أحب الناس إليه، فأسر له برؤياه... أليس عجيبا أن يرى طفل دون البلوغ أحد عشر كوكبا و الشمس و القمر يسجدون له... ما معنى أحد عشر كوكبا؟ ولماذا وكيف تسجد له هذه الكواكب و الشمس و القمر؟

يجيب النبي يعقوب عليه السلام ابنه طالبا منه بكل حنان أن يكتم رؤياه ولا يقصها على إخوته الذين ولا شك سيكيدون له كيدا إذا سمعوها لما تحمله من دلالة. و هنا إشارة واضحة من طرف النبي يعقوب عليه السلام إلى أهمية الرؤيا من جهة وعلاقتها بإخوة يوسف الذين كانوا كما يعلم- و هو أبوهم- يغارون منه بشدة قد تصل إلى حد الفتك بيوسف كما قد يزين لهم الشيطان ذلك. و هنا إشارة إلى الغيرة التي تكون بين الناس بل و حتى بين الإخوة، و إلى هذا الانفعال الذي يؤدي إلى القتل أو الإضرار

بالآخر أو الآخرين. و التاريخ و الواقع حافل بقصص أدت فيها الغيرة إلى التخلص من الإخوة و الأخوات و غيرهم من الأقرباء في سبيل الاستئثار بالمال أو الملك أو القيادة، أو بمنصب أو بامرأة أو برجل. و الغيرة عادة ما تكون بين الإخوة (نساء ـ نساء) و (رجال ـ رجال) و (رجال ـ نساء)، كما تكون بين (ذكور ـ ذكور) و (إناث ـ إناث) وذكور ـ إناث)، زملاء العمل و زملاء الحكم و السلطة، و غير ذلك من الأشكال التي يكون هدفها الاستئثار بشيء له قيمة دون الآخر أو الآخرين، و كما تكون الغيرة بين الأفراد فقد تكون بين الجماعات و المجتمعات...و الغيرة غالبا ما تكون بين الأقارب، ويكون الحسد بين غير الأقارب. و الغيرة عادة ما تكون بين طرفين أو أكثر.

و الغيرة انفعال شديد تحركه انفعالات أخرى كالخوف و الغضب، خوف من ضياع شيء أو خوف من عدم الحصول عليه مما يؤدي إلى غضب الشخص و تحرك قوى العدوان في نفسه دفاعا عن ذاته و حماية لها. و لكن هذا الدفاع قد يشتط فيتحول إلى هجوم للقضاء على الطرف الآخر أو الأطراف الأخرى، و غالبا ما يلجأ إلى الحيلة والمكيدة للتخلص من الخصم؛ فلنر كيف لجأ إخوة يوسف عليه السلام بدافع من غيرتهم إلى الحيلة و المكيدة للتخلص منه. لم يشأ النبي يعقوب عليه السلام أن يفسر الرؤيا لابنه يوسف بطريقة مباشرة و لكنه أفهمه بأن لهذه الرؤيا علاقة بإخوته، كما أن لها علاقة بمستقبله. و كذلك كل الرؤى فإنها رمزية و ذات دلالة تنبئية (مستقبلية). و أفهمه أيضا أن الله العليم الحكيم قد أكرمه بالقدرة على تأويل الأحاديث؛ أي تعبير الرؤى، كما أكرمه بمكانة عالية كما أكرم آل يعقوب من قبل، إبراهيم و إسحاق.

لقد كان إخوة يوسف عليه السلام ولاشك يشعرون أن أباهم يحب يوسف أكثر مما يحبهم. أو هكذا خيل إليهم. وكيف لا يحب يعقوب يوسف وهو ابنه الأصغر، وهو المحروم من حنان الأم؟ ومن الطبيعي أن يحب الأب ابنه الأصغر أكثر من الآخرين لأنه أحوج من الآخرين إلى الرعاية والحماية. ولكن الأبناء الأكبر سنا يعتقدون أن ذلك يخل

بالعدل بين الأبناء مما قد يؤدي إلى حصول الابن الأصغر على الاستئثار ليس بحب الوالدين أو بحب أحدهما فقط بل الاستئثار أيضا بما قد يجود عليه الأبوان من أموال وممتلكات وغير ذلك من أساليب التفضيل. وهذا له ما يبرره في الواقع، إذ إلى جانب حاجة الطفل الأصغر إلى رعاية و حماية أكثر كما ينبغي الحال، فإن هذا الطفل غالبا ما يجد الصعاب قد مهدت له بفضل كدح الأبوين لمدة طويلة و بفضل كد الإخوة والأخوات الأكبر منه سنا الذين غالبا ما يقع عليهم عبء مساعدة الآباء و الأمهات. وتبين بعض الدراسات النفسية أن لترتيب الأبناء تأثيرا في سلوكهم وشخصيتهم بصفة عامة.

كان إخوة يوسف عليه السلام يشعرون أنهم أجدر بحب أبيهم من يوسف. كيف لا يشعرون بذلك وهم جماعة (عصبة) وقوة الجماعة أكبر من قوة الفرد، والجماعة أهم من الفرد ودورها أعظم؟ كيف لا، وهم جماعة (عشرة إخوة!) من أب وأم واحدة بينما يوسف من أم أخرى؟

لقد أدت بهم الغيرة الشديدة إلى أن يحكموا على أبيهم بالضلال المبين، وإلى أن يحكموا على يوسف بالقتل؛ فالحكم هنا بالقتل واقع مع سبق الإصرار، ولكن سبق الإصرار هذا صاحبته نية بالتوبة بعد اقتراف الجريمة مما يدل على تصارع الخير و الشر في نفوسهم بشدة إلى درجة دفعت أحدهم إلى أن ينصح بعدم قتل يوسف والاكتفاء بإلقائه في جب (بئر) لا يستطيع الخروج منه إلا بمساعدة المسافرين الذين سيمرون على الجب للاستسقاء وبالتالي لإنقاذ يوسف!

وكأن نوازع الشر قد خفت قليلا في نفوسهم فاتفقوا على عدم قتل يوسف والإجماع على إلقائه في الجب مما يعطي له فرصة النجاة من الموت. ونلاحظ هنا كيف أن فردا في جماعة قد يغير اتجاه الجماعة كلها ويؤثر في أحكامها وقراراتها وسلوكها بقوة الحجة وبتجنيد الجانب الوجداني الإيجابي.

المكيدة والمصيدة

لاشك أن أول خطوة يقوم بها الشخص الذي يغار من الآخر هو العمل على الفصل بين المحبوبين والإيقاع بينهما بأي شكل من الأشكال. فكيف يصل إخوة يوسف إلى هدفهم؟ وكيف ينفردون بيوسف الذي يحظى بحماية ورعاية أبيه؟ وكيف يفصل بينهما؟ لابد من حبك مكيدة ومؤامرة واستدراج إلى المصيدة؛ فما هي المكيدة وما هي المصيدة؟ لابد من ارتداء الأقنعة! لابد من اصطناع قناع الحب بدلا من الكراهية، وقناع الحماية والرعاية بدلا من الغيرة والحسد، وقناع الأمان بدلا من الغدر! وقناع البراءة بدلا من الجريمة!

﴿ قَالُواْ يَٰٓأَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأۡمَ۬نَّا عَلَىٰ يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُۥ لَنَٰصِحُونَ ﴿١١﴾ أَرۡسِلۡهُ مَعَنَا غَدٗا يَرۡتَعۡ وَيَلۡعَبۡ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴿١٢﴾ ﴾ .

فما كان جواب الأب؟

لقد عبر يعقوب عليه السلام عن حالته الوجدانية بأسلوب لبق لكيلا يجرح مشاعرهم حيث قال: ﴿قَالَ إِنِّي لَيَحۡزُنُنِيٓ أَن تَذۡهَبُواْ بِهِۦ وَأَخَافُ أَن يَأۡكُلَهُ ٱلذِّئۡبُ وَأَنتُمۡ عَنۡهُ غَٰفِلُونَ ﴿١٣﴾ ﴾ . لكنه لم يخف حزنه كما لم يخف خوفه؛ حزنه من افتراق يوسف عنه، وخوفه -ليس من أبنائه ظاهريا- بل من الذئب!

لقد حاول يعقوب عليه السلام أن يجند الجانب الوجداني (السلبي) لديه (الحزن والخوف)، ليصرف أبناءه عن الحصول على هدفهم (يوسف) ولكنه لم يفلح أمام إلحاحهم وهم الذين لبسوا كل الأقنعة لمواجهة عواطف أبيهم مهما كانت قوية ومؤثرة! فدعوا على أنفهم بالويل والثبور إن أكل الذئب يوسف. لقد كانوا يعرفون حقا بأن الذئب لن يجرؤ على أكل يوسف وهم عصبة من الشبان الأشداء.

ورغم ذلك، فقد عمد إخوة يوسف إلى تجنيد الجانب الوجداني لتضليل أبيهم، فجاءوا في المساء وهم يبكون وكأنهم في حزن على يوسف الذي أكله الذئب عندما ذهبوا يستبقون و تركوا يوسف وحده حارسا لمتاعهم. والبكاء وإن كان مظهرا من مظاهر الحزن إلا أنه لا يدل دائما على الحزن؛ فالبكاء قد يستعمل وخاصة من الإناث للاستعطاف أو التضليل أو للحصول على هدف ما بصفة عامة. انظر إلى حجة إخوة يوسف للتعبير عن حزنهم وتضليل أبيهم؛ فقد جاءوا -وهم جماعة- يبكون، فالجماعة التي تبكي أمام فرد واحد لا يمكن ألا تصدق و إن كان أفرادها كاذبين في بكائهم؛ فضغط الجماعة وتأثيرها في الفرد معروف؛ ولذا فقد جاءوا جميعا يبكون (يتباكون)، كما جاءوا على قميص يوسف بدم كذب إتماما لحبك خيوط الجريمة وتضليل أية عملية تحقيق؛ ذلك لأنهم كانوا يعرفون أن أباهم يدرك تماما ما يجول في نفوسهم فأرادوا أن يضللوه بالقول والفعل: فقالوا: ﴿ وَمَآ أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَٰدِقِينَ ﴾. أما بالفعل: ﴿ وَجَآءُو عَلَىٰ قَمِيصِهِۦ بِدَمٍ كَذِبٍ ﴾، فانظر كيف أدت الغيرة بإخوة يوسف إلى ارتكاب جريمة إلقاء أخيهم في الجب والتخلص منه بأبخس الأثمان، والكذب على أبيهم. وهذا مثال واضح لكيفية تأثير الجانب الانفعالي في السلوك.

تجنيد الجانب الروحي

شعر النبي يعقوب عليه السلام بحزن شديد يمزق قلبه لما أصاب ابنه الأصغر، ورغم ذلك فقد حاول أن يتذرع بالصبر: ﴿ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَٱللَّهُ ٱلْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ ﴾. ولكن التذرع بالصبر والاستعانة بالله جاءا بعد أن اتهم أبناءه بأن أنفسهم قد سولت لهم أمرا؛ وذلك حتى يوضح لهم بأن حيلتهم ومكيدتهم لم تغب عنه ولم تستطع تضليله في واقع الأمر وإن سكت على مضض. ويروى في هذا المعنى أن النبي يعقوب قال لأبنائه: "كذبتم لو أكله الذئب لخرق

القميص." وروي أيضا أنه قال: "ما أحلم هذا الذئب أكل ابني ولم يشق قميصه" [٤، ص١٦٤]. انظر كيف نسب النبي يعقوب صفة "الحلم" للذئب، وهي صفة بشرية؛ وذلك على سبيل التعريض بسلوك أبنائه.

وصبر النبي يعقوب عليه السلام على فراق ابنه، وهو يعلم تفسير الرؤيا كما يعلم بأن الله سبحانه وتعالى سيجمعه مع يوسف مرة أخرى؛ ولكن صبر يعقوب قد طال. ولولا أنه كان يعلم من الله ما لم يكن أبناؤه يعلمون لكان من الهالكين حزنا على ما أصاب يوسف. وكما جاء في تفسير الفخر الرازي فإن النبي يعقوب عليه السلام قد وقع في صراع بين الدواعي النفسانية التي تقتضي الجزع وهي قوية، والدواعي الروحانية التي تدعو إلى الصبر والرضا. ودون معونة الله وتوفيقه فإنه لن تحصل الغلبة للصبر الجميل على الانفعالات الشديدة التي تستطيع تدمير الإنسان [٥، ص١٠٧].

سنعود مرة أخرى إلى صبر النبي يعقوب عليه السلام وحزنه الشديد، وكيف أثر فيه حزنه إلى درجة فقدان البصر مما يدل على تأثير الجانب الوجداني في الجانب الجسمي (وابيضت عيناه) وما قد يترتب على ذلك من ضعف في الإحساس والإدراك! وقد حدث هذا بالنسبة للنبي يعقوب بسبب تغلب الجانب الوجداني فيه على الجانبين: الروحي والعقلي، وذلك لتغلب طبيعته البشرية عليه. وقد ناقش الزمخشري هذه النقطة حيث قال: "فإن قلت: كيف جاز لنبي الله أن يبلغ به الجزع ذلك المبلغ؟ قلت: الإنسان مجبول على أن لا يملك نفسه عند الشدائد من الحزن ولذلك حمد صبره وإن يضبط نفسه حتى لا يخرج إلى ما لا يحسن" [٦، ص٣٣٩].

التخلص من يوسف

وجاءت قافلة... وقصدت الجب للاستسقاء، وتعلق غلام بالحبل وأخرج من الجب مما أدى إلى تعجب الرجل (واردهم) ودهشته. وقد عبر عن تعجبه بالفرح؛ فقد

راح يستسقي بالدلو ليغترف الماء فإذا هو يغترف غلاما غاية في الحسن، فأي بشرى! ولكن إخوة يوسف كانوا للساقي بالمرصاد. "لا يمكن أن تأخذ غلامنا هذا مجانا، ولكننا نعرض عليك شراءه بدراهم معدودة، بثمن بخس!" فانظر كيف فرطوا في أخيهم وباعوه بدراهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين بفعل غيرتهم منه ورغبتهم في التخلص منه بأي وسيلة! فهدفهم الأساس لم يكن تجاريا إذ لم يرغبوا في الحصول على الأموال من بيع يوسف بل الهدف هو التخلص منه حتى لا تنكشف أقنعتهم من جهة، ويزيلونه من طريقهم إلى قلب أبيهم من جهة أخرى! فقد كان يوسف حسب اعتقادهم يقف حاجزا منيعا دون تحقيق هدفهم وهو الاستئثار بحب أبيهم.

وهكذا نجا يوسف من غيابات الجب؛ وهو أول سجن يدخله في حياته، وهو غلام، ولم يؤنسه في وحشته إلا وحي الله تعالى إليه، يا لرحمة الله بهذا الغلام الذي استبد به الجزع والهلع وهو يلقى في ظلمات الجب من طرف إخوته! ما أشد ظلم ذوي القربى! وكيف لا يكون شديدا ويوسف لا يعلم لماذا ألقي في ظلمات الجب الذي ولاشك لو كانت فيه مياه كثيرة لغرق... ولكن الجب كان زنزانة مظلمة تحيطها المياه من كل الجهات إلى ما فوق سرة الغلام في أرض قاحلة غاب عن ليلتها البدر!

ولكن ضياء الوحي ونوره قد غمرا يوسف وهو في الجب وآنسا وحشته وأزالا غمه ﴿ وَأَوْحَيْنَآ إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُم بِأَمْرِهِمْ هَٰذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾، وجاءه المدد من السماء، وانتشل من الجب، ولكنه بيع مثل الرقيق، و اشتراه رجل ذو مكانة كبيرة في مصر وأوصى زوجته بإكرامه؛ فقد توسم فيه الرجل خيرا ونفعا إلى حد رغبته في تبنيه. وهذا كله من تدبير الله العليم الحكيم الذي علم يوسف عليه السلام تأويل الأحاديث وفهم الأحاديث بينما أكثر الناس لا يحكمون إلا بالظاهر ولا يدركون الحكمة من وراء الأحداث الكثيرة التي تقع لهم أو تقع حواليهم!! وكيف يدركون الحكمة من وراء وقوع الأحداث؛ وهذا الإدراك يتطلب كثيرا من الخبرة والتجربة والتأمل.

الابتلاء بالهوى

وكبر يوسف في بيت عزيز مصر، وبلغ أشده و آتاه الله الحكمة والعلم جزاء إحسانه وإخلاصه في عمله، وجزاء صفاء سريرته. ولكن الأيام لا تمضي دون امتحان وابتلاء سواء كان هذا الابتلاء حسنا أم قبيحا في ظاهره.

وتعرض يوسف عليه السلام إلى ابتلاء عظيم، وقد تمثل في امتحان مدى ضبطه للجانب الوجداني في شخصيته. امرأة ذات مال وجاه وجمال تراوده عن نفسه بعد أن غلقت الأبواب وانفردت به، وحاولت أن تجره إلى الهوى بكل ما أوتيت من جاه و فتنة، وهمت به وهم بها لولا أن رأى برهان ربه. ويتلقى يوسف مرة أخرى مددا من السماء وتدركه رحمة الله ليصرف عنه السوء و الفحشاء. ولولا ذلك لوقع أسير الهوى؛ والهوى ميل شديد في الجانب الوجداني نحو الخضوع للشهوة التي تثير في النفس بدورها مشاعر الحب الشديد، والرغبة في التعلق، والحصول على اللذة.

والذي اختاره من التفاسير لهذه الحادثة تلخيص سيد قطب في *الظلال*، حيث وصف هذا الموقف بقوله: " وهو تصوير واقعي صادق لحالة النفس البشرية الصالحة في المقاومة والضعف، ثم الاعتصام بالله في النهاية والنجاة... وماكان يوسف سوى بشر. نعم إنه بشر مختار. ومن ثم لم يتجاوز همه الميل النفسي في لحظة من اللحظات. فلما أن رأى برهان ربه الذي نبض في ضميره وقلبه، بعد لحظة الضعف الطارئة، عاد إلى الاعتصام والتأبي" [٧، ص ص٢٢٧-٢٢٨].

ولا شك أن رؤية يوسف لبرهان ربه قد أثارت في نفسه انفعالات مضادة للاستجابات الجنسية الطبيعية؛ وهذه الانفعالات المضادة هي التقزز والاشمئزاز والنفور مما كان قد هم به. وقد دفعت به هذه المشاعر إلى الهروب خوفا من الوقوع في الفتنة، والهروب سواء كان جسميا (حركيا) أم نفسيا وسيلة للتخلص من المواقف المحرجة

والشديدة. ولكن سيدة البيت لم تبرد ولم تهدأ انفعالاتها ولم تستطع ضبط هواها فجرت وراءه لمنعه من الإفلات، ومزقت قميصه من دبر!

وفي هذه اللحظة الحرجة، تحدث مفاجأة شديدة. لقد وجد يوسف وامرأة العزيز نفسيهما وجها لوجه مع سيد البيت. وعلى الرغم من المفاجأة فإن لسان امرأة العزيز لم يلجم وراح يتهم يوسف ويحكم عليه بالسجن أو العذاب الأليم. ولكن يوسف أيضا لم تخرسه المفاجأة وكيف تخرسه وهو بريء فدافع عن براءته، وألقى بالتهمة على صاحبة البيت التي راودته عن نفسه.

ويبدأ صاحب البيت يتفحص الوجوه محاولا إدراك الموقف المحرج لاتخاذ قرار مناسب وإصدار الحكم، فكيف يصدر حكما وأمامه زوجته وغلامه، كل منهما يتهم الآخر! وجاء الحل من شاهد من أهلها الذي حاول أن يصدر الحكم بناء على استعمال الذكاء والاستدلال بقرائن غير أقوال المتخاصمين. ﴿وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِّنْ أَهْلِهَآ إِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن قُبُلٍ فَصَدَقَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلْكَٰذِبِينَ ۝ وَإِن كَانَ قَمِيصُهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ فَكَذَبَتْ وَهُوَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ۝ فَلَمَّا رَءَا قَمِيصَهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ قَالَ إِنَّهُۥ مِن كَيْدِكُنَّ إِنَّ كَيْدَكُنَّ عَظِيمٌ ۝﴾.

في الواقع، ليس هناك في القرآن الكريم ما يدل على أن هذا الشاهد كان طفلا بل إن الشهادة التي أدلى بها تدل على ذكاء خارق لا يمكن أن يصدر عن طفل في المهد إلا إذا كان ذلك معجزة كما أورد ذلك بعض المفسرين مثل الزمخشري والطبري. وقد يكون هذا الشخص -كما يقول مفسرون آخرون- شخصا ناضجا مقربا من العزيز وزوجته فقصده العزيز يستنير برأيه في موضوع ادعاء زوجته ودفاع غلامه، فجاء جوابه على ذلك الأسلوب القائم على الفراسة والنباهة.

المهم أن هذه الشهادة الذكية قد أنقذت يوسف من غضب سيده الذي -وإن حاول ضبط أعصابه-لم يتورع عن توجيه التهمة إلى زوجته ؛ وهو الخبير بمكائد النساء ؛ فوصف كيدهن بأنه كيد عظيم !! وهذا وصف بليغ حاول فيه عزيز مصر تعميمه على جميع النساء. والملاحظ فعلا أن المرأة -نظرا لظروفها الاجتماعية- غالبا ما تحاول الوصول إلى أهدافها باستعمال الحيلة والمكيدة وخاصة في القضايا المتصلة بالجانب الوجداني كالغيرة والحب والبغض والحسد. وتبين الدراسات الميدانية المتعلقة بالجنح والجرائم أن النساء يرتكبن جرائم جنسية أكثر من أي نوع آخر من الجنح والجرائم مقارنة بالرجال الذين يرتكبون جرائم السرقة أكثر من النساء [٨].

ورغم إدراك صاحب البيت لخيانة زوجته فإنه لم يحاول إلا توجيه لوم بسيط إليها طالبا منها الاستغفار من ذنبها. فهل كان ذلك الرجل داهية أم ديوثا؟ وهل كانت زوجته ذات سطوة تمنعه من رفع صوته في وجهها؟! ومهما كان الأمر، فإن غضب الرجل لم يؤد به إلى اتخاذ أي قرار حازم ضد زوجته. ولربما التبس عليه الأمر واختلطت انفعالاته فشعر بالحزن أكثر مما شعر بالغضب. ويختلف بالطبع رد الفعل الناجم عن الحزن عن رد الفعل الناجم عن الغضب. وقد رأى بعض المفسرين -كما جاء في *صفوة التفاسير*- أن العزيز كان قليل الغيرة حيث لم ينتقم من زوجته الخائنة لأنه كان سهلا لين العريكة [٩]. قد يكون هذا التفسير لسلوك العزيز مقبولا في إطار البيئة العربية والإسلامية إلا أن هذا التفسير قد لا يكون مقبولا في إطار الثقافات الأخرى، علما بأن مركز العزيز يمنعه من تعريض شرفه وسمعته إلى تشويه أقبح إن هو أفشى خيانة زوجته، كما أنه قد تكون للعزيز أسباب أخرى منعته من اللجوء إلى الانتقام من زوجته ؛ قد يكون منها مثلا حبه الشديد لها أو عدم اقتناعه بخيانتها، كما قد يرجع ذلك إلى مكانة زوجته وجاهها وقربها من مراكز السلطة.

وفي الواقع، فإننا لا ندري -من خلال النص- ما الذي حدث بالضبط بين صاحب البيت وصاحبته. ولكن الفضيحة تجاوزت حدود البيت، وأصبحت قصة امرأة العزيز مع غلامها حديثا تلوكه ألسنة الناس وخاصة نسوة المدينة اللاتي رحن يتحدثن عنها ويصدرن اللوم على سلوكها ويصفنها بأنها في ضلال مبين، وكيف لا يوجهن إليها العتاب وهي امرأة عزيز مصر! وكيف لا تكون في ضلال مبين وقد شغفت بحب غلامها حبا وصل إلى سويداء قلبها، وسيطر على جوانحها سيطرة شديدة، وفقدت صوابها واتزانها وراحت تراوده عن نفسه؟ فكيف سمحت لها نفسها بالتنازل لتقع في حب غلامها وتخون زوجها؟ لقد كان سلوكها مصدرا لإثارة انفعالات التعجب والتقزز والغضب عند نساء المدينة؛ فأصدرن عليها حكما قاسيا ﴿ إِنَّا لَنَرَىٰهَا فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ﴾. وفي هذه الآية إشارة إلى دور الانفعالات أو الجانب الوجداني في تشكيل الاتجاهات والمواقف.

فكيف كان رد فعل امرأة العزيز على حكم نساء المدينة وموقفهن؟ لقد اعتبرت كلامهن وحكمهن مكرا للنيل من قيمتها و من شخصيتها؛ فمكرت بعد تفكر وتدبر. ولاشك أن تفكيرها قد شابه غضب شديد وحزن مكتوم من حكم النساء ضد سلوكها مع غلامها، فأرادت أن تدافع على نفسها وأن تقدم الدليل على صعوبة مقاومة هواها. ولتحقق هدفها، عمدت إلى تعريض النسوة إلى امتحان سلوكهن فدعتهن لجلسة ترفيهية تقدم فيها المشروبات والفواكه، ثم فاجأتهن بإخراج الغلام عليهن؛ فحدثت المفاجأة فعلا! وحدثت الدهشة من رؤية جماله وبهائه! وشلت الدهشة ذهن النساء!

وقد أدت بهن دهشتهن إلى نسيان أنفسهن وما كن يقمن به من تقطيع الفاكهة فقطعن أيديهن بدون وعي منهن ﴿ وَقُلۡنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا هَٰذَا بَشَرًا إِنۡ هَٰذَآ إِلَّا مَلَكٞ كَرِيمٞ ﴾. يقال إن يوسف كان آية في الجمال والبهاء ففتنت النساء به كما فتنت به

امرأة العزيز من قبل. وقد أدت بهن دهشتهن (انفعالهن الشديد) إلى تقطيع أيديهن دون الشعور بالألم. وهذا دليل على كيفية تأثير الجانب الانفعالي في الجانب الجسمي؛ فالانفعال الشديد كالغضب أو الحزن أو الدهشة قد يؤدي إلى إيقاع الأذى بالجسم مثلا دون الشعور بالألم في تلك اللحظة. وهذا ما يلاحظ عند بعض الطوائف الدينية التي يقوم أفرادها بإيقاع الأذى على أجسامهم إلى حد إدمائها دون الشعور بالألم في تلك اللحظات. كما يلاحظ أن بعض النساء في بعض البلدان يعمدن إلى لطم خدودهن وتمزيقها بأظافرهن الطويلة حتى إدمائها جراء الغضب الشديد من موقف أو من شخص لا يستطعن مواجهته بطريقة عقلانية!

وبعد الدهشة الكبيرة التي صدمت نسوة المدينة إلى حد تقطيع أيديهن بالسكاكين، راحت امرأة العزيز تبرر سلوكها مع غلامها بالدفاع عن نفسها أمام ضيفاتها. ولم تكتف امرأة العزيز بذلك بل اعترفت أن الغلام قد استعصم مما زاد من غضبها عليه مهددة إياه بالسجن أمام ضيفاتها إن لم يفعل ما تأمره به سيدته حتى يذوق في السجن طعم الهوان والمذلة والصغار.

والتهديد بالسجن والإهانة سلاح يستعمله أرباب السلطة المستبدون لإرهاب أعدائهم وكسر مقاومتهم ناسين أو متناسين أن حرمان أشخاص من حريتهم معناه إثارة انفعالات قوية في نفوسهم قد تصل إلى عكس ما كان يرجوه السجان ويبتغيه؛ ذلك أن السجن في حد ذاته مدرسة للتأمل والدراسة والتعلم والإبداع لأصحاب الهمم والعقول الكبيرة كما قد يكون مدرسة للتخلص مما هو أسوأ من السجن!

وهذا ما جعل يوسف عليه السلام يقول بأن السجن أحب إليه مما يدعونه إليه من الهوى واللذة رغم حلاوة هذه الأخيرة وسهولة تقبلها من النفوس؛ وذلك عكس ما هو متوقع في السجن من قيود وحرمان وآلام نفسية وجسمية. وبالنسبة ليوسف، فإن السجن منجاة من كيد النساء وفتنتهن التي يعلم يقينا بأنه من الصعب عليه مقاومتها إلى الأبد؛

فهو قبل كل شيء إنسان؛ وشاب يافع قد بلغ أشده محاط بكل أسباب الفتنة التي لا تفتقر إليها النساء من حوله وهي الجمال والسلطة والسطوة والوقاحة وقلة الحياء. ولكن يوسف يدرك تماما مصيره إذا استسلم لإغراء وفتنة النساء ولهوى نفسه؛ فالمصير أن يوصم بالجهل. وياله من عار أن يوصف بالجهل وهو الذي أتاه الله حكما وعلما وهو الذي وصفه الله بأنه من المحسنين. إن هذا المصير يشعر يوسف بتفاهة مكانته عند الله وانحطاطها، كما يشعره بعدم احترام الذات بل واحتقارها مما يؤدي أيضا إلى فقدان الثقة بنفسه.

النبي السجين

رغم أن اختيار السجن قد يضع يوسف عليه السلام في موقف يكون فيه من الصاغرين - في أعين الناس على الأقل- إلا أن ذلك يحميه من الفتنة و أسبابها، كما أنه يرفع مقامه عند الله تعالى. وقد استجاب الله لدعائه وأنقذه من تسلط الهوى وسلطة المال والجاه فصرف عنه كيد النساء؛ إذ حكم عليه بالسجن حكما احتياطيا. لم يكن يوسف في السجن وحيدا كما كان في الجب، بل دخل معه السجن فتيان، ولاشك. أنه قد نشأت بين الفتيان الثلاثة ألفة جعلت كل واحد منهم يروي قصة سجنه، ويجد العزاء من خلال الاستماع إلى قصتي زميليه الآخرين.

وتمضي الأيام ثقيلة في السجن في انتظار الحكم النهائي، وفي صباح أحد الأيام يقبل الفتيان على يوسف ليرويا ما رأيا في المنام ويسألانه تأويل ما بدا لهما غريبا وذلك لما توسما فيه من ذكاء وحسن خلق. ويبدو أن تأويل الأحلام شيء كان يستأثر باهتمام الناس آنذاك استئثارا كبيرا؛ إذ بعد رؤيا يوسف التي قصها لأبيه تأتي في هذه السورة رؤيا الفتيان ثم ستصادفنا في نفس السورة رؤيا ملك مصر. وهذا مما يدل على أهمية الرؤى في فهم السلوك والتنبؤ به. ولكن عملية تعبير الرؤى تحتاج إلى فهم دقيق وذكاء عال لما تحمله

من رموز تبدو لغير الأذكياء طلاسم يصعب فهمها وإدراك مراميها ناهيك عن التنبؤ بما سيقع بناء على تحليلها وتفسيرها.

ويتضح من سورة يوسف أن الرؤى مصدر للتنبؤ بالسلوك الذي قد يقع في المستقبل القريب أو المستقبل البعيد وذلك من خلال دراسة الرؤى الثلاث الواردة في هذه السورة، وهي رؤيا يوسف ورؤيا الفتيان ورؤيا الملك. ومما لاشك فيه أن الرؤيا -كما يفهم من هذه السورة- لا تختص بالأنبياء والمؤمنين فقط، كما لا يشترط أن يفهم صاحبها أبعادها ومراميها قبل وقوعها مما يستدعي الاستعانة بذوي الاختصاص في هذا المجال مما يدل أيضا على أن تعبير الرؤيا قد يصبح علما مستقلا عن بقية العلوم، له موضوعه ومنهجه وإن كان يرتبط بمواضيع أخرى مثل علم النفس، و علم الأعصاب والفسيولوجيا وعلم الاجتماع الثقافي، إلخ.

فماذا رأى الفتيان في المنام وهما في السجن ينتظران مصيرهما؟ ﴿ قَالَ أَحَدُهُمَآ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَعْصِرُ خَمْرًاۖ وَقَالَ ٱلْآخَرُ إِنِّيٓ أَرَىٰنِيٓ أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِي خُبْزًا تَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِنْهُۖ نَبِّئْنَا بِتَأْوِيلِهِۦٓۖ إِنَّا نَرَىٰكَ مِنَ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿٣٦﴾ ﴾ لم يتسرع يوسف في إعطاء الجواب وإن طمأنهما من البداية بأنه على دراية بعلم التأويل الذي علمه الله إياه وأنه سيعبر لهما رؤييهما، فراح أولا يبين لهما كيف لم يركن إلى أسلوب حياة الكافرين الذين لا يؤمنون بالله واليوم الآخر، واتبع ملة آبائه الأنبياء إبراهيم وإسحاق ويعقوب. وقرر يوسف عليه السلام أن الإيمان بالله وعدم الشرك به من فضل الله عليه وعلى آبائه وعلى الناس، ولكن أكثر الناس لا يشكرون، كما أكد على أن أكثر الناس لا يعلمون لأنهم يعبدون أربابا متفرقين بدلا من عبادة الله الواحد القهار.

وبعد هذا التذكير الذي قام به يوسف لتحضير نفسية الفتيان. بدأ في تأويل رؤييهما حيث قال: ﴿ يَٰصَٰحِبَيِ ٱلسِّجْنِ أَمَّآ أَحَدُكُمَا فَيَسْقِي رَبَّهُۥ خَمْرًاۖ وَأَمَّا ٱلْآخَرُ

فَيُصْلَبُ فَتَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِن رَّأْسِهِۦ ۚ قُضِىَ ٱلْأَمْرُ ٱلَّذِى فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ ﴿٤١﴾ ﴾ ، فانظر إلى الأسلوب المباشر في تفسير الرؤيا بعد التحضير النفسي الذي قام به قبل ذلك ، وانظر إلى الاختصار الشديد والواضح جدا في عملية التأويل. وانظر إلى المعاني الرمزية في الرؤيا وكيف استطاع يوسف عليه السلام بذكائه ونفاذ بصيرته أن يدرك بإلهام من الله تعالى القيمة التنبئية للرؤيا بناء على فهمه لموقفي صاحبيه في السجن وبناء على ما كانا يشعران به ويفكران فيه.

وإيمانا منه بنجاة أحدهما ، طلب منه يوسف عليه السلام أن يتذكره بعد خروجه ، وأن يذكره عند ربه لعله يعيد النظر في الحكم الصادر ضده ظلما وبهتانا. ولكن الفتى انشغل بأمور دنياه ونسي تماما ما وصاه به يوسف. ولم يتذكر التماس يوسف بأن يذكر قصته عند الملك إلا بعد أن سمع رؤيا الملك ، وقد مضت قبل ذلك بضع سنين قضاها يوسف عليه السلام في السجن صابرا محتسبا. ولك أن تتصور مختلف الانفعالات والأفكار التي جالت بذهن يوسف وهو يقاسي وحيدا آلام السجن بعيدا عن أهله ووطنه... ولكن لم يكن يوسف وحيدا في السجن بل كان الوحي معه. وكان يدرك تماما مغزى الرؤيا التي رآها ، فكان ذلك عزاءه ومحط آماله ، فلم ييئس ولم يقنط ، وبقي ينتظر الفرج .

رؤيا الملك

ويشاء الله تعالى أن يرى الملك رؤيا لم يستطع فهم مغزاها ؛ فلجأ إلى حاشيته يقص رؤياه لعله يجد لها تفسيرا : ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّىٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ ۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾. فكيف أجابه الملأ الذين لم يفهموا معاني الرموز (البقرات والسنبلات والسنين) في الرؤيا؟ ﴿ قَالُوٓا۟ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍ ۖ وَمَا نَحْنُ

بِتَأْوِيلِ ٱلْأَحْلَـٰمِ بِعَـٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾﴾. قد يبدو من هذا الجواب أن تأويل الأحلام لم يكن شيئا معروفا -كعلم- عند حاشية الملك، كما قد يرجع إلى أن أغلب الناس حينئذ - بل إلى الآن- لم يكونوا يعتقدون بأن للأحلام معاني ودلالات وقدرة على التنبؤ بما سيقع مستقبلا، بل يعتبرون الأحلام عبارة عن أضغاث أي خيالات وأوهام لا معنى لها. وفي هذا الموقف تجاهل إن لم يكن جهلا لأحد مصادر المعرفة التي قد تفيد في فهم السلوك وغيره من الظواهر إن بنيت على أساس من العلم المنهجي بدلا من "التخريف والتجديف" و الادعاءات الكاذبة! ورغم هذا التجاهل والجهل، فقد اعترفت حاشية الملك بأنه لا علم لها بتأويل الأحلام؛ وفي هذا الاعتراف ما قد يدل على التواضع وعدم الادعاء، وإن كان إقرارا بجهلهم.

وجاء دور الذاكرة ليؤدي واجبه؛ فقد تذكر الذي كان في السجن مع يوسف صاحب سجنه، وتذكر قدرته على تأويل الأحلام؛ فطلب الترخيص له ليسأل يوسف عن تعبير رؤيا الملك. وأسرع الخطى إلى السجن، وما التقى بيوسف حتى راح يستفتيه في رؤيا الملك ودلالتها، قائلا: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِى سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَـٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَـٰتٍ ﴿٤٦﴾﴾.

فكان جواب يوسف بعد أن أدرك المغزى الرمزي للرؤيا عن السؤال مباشرة حيث قال: ﴿ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِى سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴿٤٩﴾﴾. ونلاحظ هنا أن يوسف عليه السلام لم يكن أسير انفعالاته، إذ راح يقدم الجواب عن طيب خاطر. ولم يحاول استغلال الموقف. ولاشك، أن الملك قد أعجب إعجابا شديدا بتعبير يوسف لرؤياه فأمر بإحضاره. ولكن يوسف لم يمتثل هذه المرة لطلب الملك بل رد الرسول ردا جميلا

طالبا منه أن يرجع إلى الملك ويسأله عن النسوة اللاتي قطعن أيديهن وكدن له لوضعه في السجن حيث لبث بضع سنين. وفي هذا تعبير عن غضب يوسف على السلطة الحاكمة التي لم تحاول تحري الحقيقة وإنصاف المظلومين. وكان من أهداف يوسف من وراء ذلك أن يدفع الملك ليتحرى بنفسه ما حدث حتى تنجلي حقيقة الموقف، وينكشف المجرم ويبرئ يوسف ذمته.

محاكمة النساء

عندما سأل الملك نسوة المدينة عن مراودتهن ليوسف ومن هو المسؤول عن ذلك اعترفت النساء ببراءة يوسف. وعند هذا الحد، لم يكن هناك أمام امرأة العزيز إلا الاعتراف والإقرار بما قامت به فقالت: ﴿ ٱلْـَٔـٰنَ حَصْحَصَ ٱلْحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفْسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّـٰدِقِينَ ﴾ . لقد اعترفت امرأة العزيز فبرأت ساحة يوسف وشهدت بصدقه وبالتالي كذبها. وحملت نفسها مسؤولية ما حدث مشيرة بصراحة إلى نفسها التي أمرتها بالسوء؛ أي بالهوى والخضوع إلى نداءات اللذة والتعسف في استخدام السلطة. ولاشك، أن الانفعالات التي سيطرت على امرأة العزيز في هذه اللحظات قد تمثلت في الشعور بالإثم والندم على ما بدر منها والغضب على سلوكها مع مسحة من الحزن.

ومما يستخلص من قول امرأة العزيز هو أن النفس أمارة بالسوء أصلا؛ أي أن نوازع الشر جزء من الطبيعة البشرية. وهذه النوازع - حسب قولها - هي الغالبة عليه ولا ينجو منها إلا من رحمه الله وتداركه بغفرانه مما يدل على أن الإيمان بالله سبحانه و تعالى واستدرار رحمته منجاة من الوقوع فريسة سهلة لنوازع الشر؛ الشيء الذي يكون في النفس مقاومة روحية لهذه النوازع التي وإن كان لا يقضى عليها تماما إلا أنها تضعف بازدياد الإيمان واستبدال نوازع الشر بنوازع الخير والرحمة والمغفرة. ويرينا هذا الإدراك مثالا لكيفية تأثير الجانب الروحي في الجانب الوجداني وفي السلوك. كما يرينا إدراك امرأة

العزيز لعدم فلاح مسعى الخائنين وكيدهم رغم تجنيدهم القوي للانفعالات السلبية الهدامة مثل الغضب والغيرة والحسد.

أما الملك الذي قاضى النساء فقد اقتنع تماما ببراءة يوسف ولم يخبرنا القرآن الكريم كيف حكم على امرأة العزيز بل يخبرنا أن الملك اتخذ قرارا سريعا بإحضار يوسف وجعله من المقربين. وفي هذا القرار إنصاف ليوسف عليه السلام من جهة ، وتعويض لما تعرض له من ظلم واضطهاد من جهة أخرى ، خاصة وأن الملك أراد أن يستخلصه لنفسه مما أشعر يوسف بمودة وتقدير الملك له. كيف لا ، وقد قال له الملك : ﴿ قَالَ إِنَّكَ ٱلْيَوْمَ لَدَيْنَا مَكِينٌ أَمِينٌ ﴾.

ولقد أورد الزمخشري في تفسيره لسورة يوسف عن قتادة أن هذا دليل على أنه يجوز أن يتولى الإنسان عملا من يد سلطان جائر إذا علم أنه لا سبيل إلى الحكم بأمر الله ودفع الظلم إلا بذلك [٩ ، ص٣٢٩].

تعليق على الرؤى الثلاث في سورة يوسف

١ - الملاحظ أن كل الرؤى رمزية في مضمونها وأشخاصها ، ويتطلب فهمها تأويل الرموز الواردة فيها.

٢ - أن للرؤى دلالات ثقافية مرتبطة بالبيئة الجغرافية ؛ وبدون فهم الثقافة السائدة لا يمكن فهم وتأويل الرؤيا ، فالرؤيا الأولى (ليوسف عليه السلام) تتعلق برموز فلكية (الشمس والقمر والكواكب) وهي رمز للعلو. وتتضمن تلك الرؤيا موضوع السجود ؛ والسجود لا يكون إلا لعظيم (الله ، الملك). والرؤيا الثانية (لأصحاب يوسف في السجن) تتضمن "الخمر" و "الخبز" و "الطير." والرؤيا الثالثة (للملك) ذات مضمون زراعي "سنبلات" و "بقرات."

٣ - أن الرؤى ذات قيمة تنبئية ؛ أي القدرة على استكشاف ما سيجري في المستقبل سواء كان هذا المستقبل قريبا أم بعيدا .

٤- أن الرؤى قد لا تتحقق إلا بعد مرور سنوات عديدة كما هو الشأن في رؤيا يوسف.

٥- أن الرؤى تؤثر في الجانب الوجداني في الإنسان ؛ فغالبا ما تحيره وتقلقه وقد تدهشه وتحزنه كما قد تسره!! فالرؤيا قد تحمل بشرى كما قد تحمل نذيرا ؛ وبالتالي فهي تؤثر في أبعاد الإنسان: الوجدانية ، والعقلية والسلوكية.

٦ - ليس كل ما يراه الإنسان في الأحلام عبارة عن رؤى ؛ فقد يكون بعض ما يراه الإنسان في المنام أضغاث أحلام؟! وبالرغم من ذلك فإن لهذه الأضغاث معاني وأهدافا ولكنها لا تحمل بالضرورة قيمة تنبئية.

٧ - قد تدل الأحلام على الصراعات وإشباع الرغبات التي لا يستطيع الفرد إشباعها في اليقظة ، ولكن الرؤيا غير ذلك إذ أن قيمتها تتمثل في التنبؤ أساسا.

٨ - تأتي الرؤيا واضحة وإن كانت بصفة رمزية وقد تتكرر نفس الرؤيا عدة مرات ، بينما تأتي الأحلام غير واضحة ويقع فيها خلط ، ولذا تسمى بالأضغاث ؛ فالأضغاث جمع ضغث وهي حزمة من الحشيش التي تخلط فيها الأعشاب الطرية بالأعشاب اليابسة ؛ وكذلك تكون الأحلام مختلطة في أغلب الأحيان.

يوسف القائد

بالإضافة إلى ما اتصف به يوسف عليه السلام من حسن الخلق والخلق وما آتاه الله من العلم والحكمة فقد برزت صفة القيادة في شخصيته ؛ إذ بمجرد ما شعر بتقريب الملك له ورغبة هذا الأخير في تحميله مسؤولية ما ومكافأته على صبره وعلى ما أبداه من الحكمة والمعرفة ، تبرع بعرض خدماته لتحمل مسؤولية الخزينة والاقتصاد.

لقد أدرك يوسف أن البلاد ستعرف سبع سنين من الرخاء تعقبها أزمة اقتصادية تدوم سبع سنوات أيضا يسودها القحط والجفاف والمجاعة مما يستدعي قيادة تتميز بالأمانة والعلم ؛ وهاتان خاصتان أساستان في القيادة وخاصة في المجال الاقتصادي ، أمانة وعلم خلال سنوات الرخاء حتى لا يحدث الإسراف والتبذير والمحاباة وخدمة المصالح الشخصية ، وعلم بفنون التسيير والتقويم والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والإنتاج. وكذلك الأمانة والعلم خلال سنوات الأزمة حتى يتحمل الناس عواقبها الوخيمة بالعدل ، وتحقيق حسن التوزيع وترشيد الاستهلاك والتخطيط للخروج من الأزمة بتجنيد القوى العاملة إلى أقصى الحدود وتشجيع الناس على الإنتاج أكثر من الاستهلاك لتحقيق النمو الاقتصادي.

وهكذا مكن ليوسف عليه السلام في الأرض ؛ فأصبح يتبوأ منصبا رفيعا تحيطه العناية الإلهية في جهوده القائمة على إتقان العمل والإخلاص فيه ، والسعي حثيثا لتحسين فنون الزراعة وما يرتبط بها من سقي وتعهد ورعاية وحصاد وجمع وتخزين وتوزيع. ولابد أن يكون الإنتاج في سنوات الرخاء أعلى من الاستهلاك ولابد أن يكون احتياطي المواد الغذائية كبيرا ومبنيا على حسابات دقيقة بحيث يغطي هذا الاحتياطي حاجة المجتمع خلال سنوات الأزمة.

ومما يستخلص من هذا الموقف :

أولا ، حاجة التنمية الاقتصادية وتنمية المجتمع بصفة عامة إلى قيادة رشيدة من خصائصها الرئيسة : العلم والأمانة وإتقان العمل وما ينضوي تحتها من خصائص فرعية.

ثانيا ، ينبغي أن يكون السلوك الإنتاجي مدروسا بحيث يحقق فائضا في الإنتاج ؛ فلا يمكن أن تتحقق تنمية اقتصادية إذا كان الإنتاج مساويا للاستهلاك. ويزداد الأمر سوءا إذا كان الإنتاج أقل من الاستهلاك كما هو الحال في الدول المتخلفة. وقد أفاض مالك بن نبي مثلا في شرح العلاقة بين الحقوق والواجبات والإنتاج والاستهلاك [١٠] .

ثالثا، يتطلب التمكن والتمكين في الأرض خصائص قيادية كنتيجة للعلم والحكمة والتمحيص والابتلاء والخبرة والممارسة.

رابعا، تتطلب القيادة المرتبطة بالوحي والإيمان والتقوى الاعتقاد الجازم في الحصول على الأجر في الآخرة وأنه أحسن من كل أجر، بالإضافة إلى الخصائص الأخرى المشار إليها أعلاه.

ومس القحط والجدب مصر والمناطق الأخرى، وبدأت القوافل تتوافد على خزينة الملك للحصول على المواد الغذائية (الحبوب خاصة) التي تولى يوسف عليه السلام الإشراف على توزيعها. وجاء إخوته ضمن من جاء فعرفهم ولكن لم يعرفوه، وكيف يعرفونه وهم قد تخلصوا منه وباعوه بثمن بخس...وتوقعوا له مصيرا سيئا. ولاشك أن يوسف قد اندهش لرؤية إخوته ولكنه لم يبد دهشته بل ونجح في التحكم في انفعالاته وضبط سلوكه كما ينبغي؛ فوفاهم الكيل وعاملهم بإحسان وأنزلهم منزلا حسنا.

ويتطلب منا هذا السلوك وقفة تأمل لنرى أن يوسف الذي ألقي في الجب، ويوسف الذي تعرض للفتنة ويوسف الذي سجن بضع سنين، ويوسف الذي تولى خزائن الأرض قد أرشد بالوحي خلال كل هذه المراحل من جهة، وأنضج بالتجارب والخبرات المتعددة والمثيرة من جهة أخرى. وهذا ما جعل سلوكه مع إخوته و غيرهم يتسم بالنضج والرشد والاتزان الوجداني. بالإضافة إلى هذا، فإن ليوسف هدفا هاما وهو الإتيان بأخيه الشقيق إلى مصر لكي يراه ويطمئن على أبيه. وقد استعمل يوسف الترغيب والترهيب للحصول على هذا الهدف فقال: ﴿ ٱئْتُونِى بِأَخٍ لَّكُم مِّنْ أَبِيكُمْ ۚ أَلَا تَرَوْنَ أَنِّىٓ أُوفِى ٱلْكَيْلَ وَأَنَا۠ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾. ولا يخفى أن استعمال الترغيب أهم من استعمال الترهيب للحصول على الهدف؛ ولذلك فقد عمد يوسف عليه السلام أولا إلى استقبال إخوته استقبالا جيدا، وإنزالهم منزلا طيبا، وجهزهم أحسن تجهيز. وبعد ذلك عمد إلى الترهيب وذلك بتهديدهم بعدم الكيل لهم وعدم الاقتراب منه إذا لم يحضروا

أخاهم من أبيهم في المرة القادمة. وقد نجحت خطة يوسف عليه السلام في إقناع إخوته بضرورة إحضار أخيهم. وزيادة في الضغط على إخوته، فقد أمر بإرجاع بضاعتهم لكي يستخدموها كحجة عند أبيهم حتى يقتنع بضرورة إرسال شقيق يوسف معهم. بالفعل، فقد قالوا لأبيهم بأنهم قد منعوا من الكيل إلا أن يرسل معهم أخاهم واعدين بأنهم سيحمونه: ﴿ فَلَمَّا رَجَعُوٓاْ إِلَىٰٓ أَبِيهِمۡ قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا مُنِعَ مِنَّا ٱلۡكَيۡلُ فَأَرۡسِلۡ مَعَنَآ أَخَانَا نَكۡتَلۡ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴾. ولكن أباهم لم يصدق وعدهم. وكيف يصدقهم وقد وعدوه من قبل بحماية يوسف ثم ادعوا بأن الذئب قد أكله! وطافت ذكرى يوسف الحزينة بذهن النبي يعقوب عليه السلام فذكر نفسه وأبناءه بأن الله هو ﴿ خَيۡرٌ حَـٰفِظًاۖ وَهُوَ أَرۡحَمُ ٱلرَّـٰحِمِينَ ﴾.

وعندما فتح الأبناء متاعهم اكتشفوا أن بضاعتهم قد ردت إليهم مع الكيل؛ فأصيبوا بالدهشة وبشيء من الغضب والحزن على ذلك؛ فراحوا يستخدمون رد البضاعة كورقة ضغط نفسي على أبيهم فقالوا: ﴿ يَـٰٓأَبَانَا مَا نَبۡغِيۖ هَـٰذِهِۦ بِضَـٰعَتُنَا رُدَّتۡ إِلَيۡنَاۖ وَنَمِيرُ أَهۡلَنَا وَنَحۡفَظُ أَخَانَا وَنَزۡدَادُ كَيۡلَ بَعِيرٍۖ ذَٰلِكَ كَيۡلٌ يَسِيرٌ ﴾ لكن أباهم الذي هزته ذكرى يوسف الحزينة لم يقتنع بسهولة. وهذا أمر طبعي لأن تغيير اتجاه شخص ما نحو أشخاص آخرين كان قد اتخذ موقفا سلبيا ضدهم يتطلب جهدا كبيرا في التأثير على جوانبه العقلية والوجدانية مجتمعة. وبالفعل، فإن أباهم لم يقتنع حتى أعطوه عهدا وموثقا من الله بحماية أخيهم وعدم التفريط فيه، وأشهدهم الله تعالى على ما قالوا.

وكشأن الآباء المهتمين بأبنائهم، راح النبي يعقوب عليه السلام يوصي أبناءه بعدم الدخول من باب واحد عند وصولهم إلى مصر بل ينبغي لهم الدخول من أبواب متفرقة. فلماذا أوصاهم أبوهم بذلك، وما هي الحاجة التي أخفاها يعقوب في نفسه؟

يقال إن عدد إخوة يوسف هو ١١ أخا، وتفسر نصيحة أبيهم بأن يدخلوا من أبواب متفرقة بخوفه عليهم من الإصابة بعيون الحاسدين. ورغم دخول أبناء يعقوب من أبواب متفرقة إلا أنهم أصابهم ما أصابهم من تفرق وافتضاح كما قال الزمخشري في تفسيره. ويقول الزمخشري في تفسيره *الكشاف* عن الإصابة بالعين إنه: "يجوز أن يحدث الله عز وجل عند النظر إلى الشيء والإعجاب به نقصانا فيه وخللا من بعض الوجوه، ويكون ذلك ابتلاء من الله وامتحانا لعباده ليتميز المحققون من أهل الحشو؛ فيقول المحقق هذا فعل الله، ويقول الحشوي هو أثر العين كما قال تعالى -وماجعلنا عدتهم إلا فتنة للذين كفروا. وعن النبي (صلى الله عليه وسلم) أنه كان يعوذ الحسن والحسين فيقول: "أعيذكما بكلمات الله التامة من كل عين لامة، ومن كل شيطان وهامة" [٦، ص٣٣٣]. وقد يرد على رأي الزمخشري هذا برأي أهل السنة والجماعة الذين يرون أن العين حق، وأن تأثير العين من قبيل ربط الأسباب بالمسببات كربط الإحراق بالنار، وأن الفاعل الحقيقي هو الله تعالى [١١، ص٤٨٨].

ومهما يكن، فإن موضوع "الإصابة بالعين" في حاجة إلى مزيد من الدراسات الشرعية والنفسية والثقافية لتوضيح حقيقتها وكيفية إحداث التأثير في الآخرين وسبل علاجها بالرقية الشرعية مثلا.

ورغم احتياط النبي يعقوب عليه السلام بهدف حماية أبنائه فقد كان يعلم تماما بأن ذلك الاحتياط (الدخول من أبواب متفرقة) لن يغني عنهم من الله شيئا؛ فلله الحكم، وعليه فليتوكل المتوكلون. وهنا حكمة بالغة تتجلى في إيمان يعقوب عليه السلام بضرورة التوكل على الله تعالى واعتقاده الجازم بأن الحكم بيده تعالى، ورغم اعتقاده الجازم، فإن ذلك لم يمنعه من اتخاذ الأسباب الضرورية، واعتماد الاحتياطات المناسبة لحماية أبنائه مما قد يصيبهم إن دخلوا من باب واحد. وفي هذا الموقف تمييز واضح بين التوكل والتواكل.

لم تكن نصيحة النبي يعقوب عليه السلام لأبنائه صادرة من قلب أب رحيم شفيق على أبنائه فحسب بل إن نصيحته قائمة على علم أيضا. وهذا العلم مما آتاه الله إياه حيث وصفه الله تعالى بقوله: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَذُو عِلْمٍ لِّمَا عَلَّمْنَٰهُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ . وتشير الآية الكريمة إلى أن هذا العلم مما يجهله أكثر الناس! ولذلك، لم يخبر أبناءه لماذا ينبغي لهم الدخول من أبواب متفرقة بل كتم حاجته من وراء ذلك. ولاشك، أن الأبناء قد قبلوا نصيحة أبيهم، وعملوا بها ففرح لذلك وانشرح صدره.

وأقبل إخوة يوسف مع أخيهم غير الشقيق؛ فانفرد يوسف عليه السلام بأخيه الشقيق فكشف له عن شخصيته الحقيقية فقال : ﴿ إِنِّىٓ أَنَا۠ أَخُوكَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾. لقد أراد يوسف أن يدخل السرور إلى قلب أخيه وطرد الحزن منه جراء ما كان يرتكبه إخوته الآخرون من حماقات! وكانت لحظات رائعة سادتها الدهشة والمفاجأة السارة وفرح اللقاء بعد أحزان الفراق. ولكم أن تتصوروا سرور أخوين شقيقين التقيا بعد عدة سنوات من الحزن وانعدام بارقة أي أمل. ويشاء الله ويمهد الأسباب للقاء الأخوين في مكان لم يخطر لهما من قبل على بال! ولكم أن تتخيلوا دهشة شقيق يوسف عندما يكشف له شقيقه عن شخصيته، وكيف لا يندهش وقد أخبر من طرف إخوته أن الذئب قد افترس يوسف وجاءوا بقميصه ملطخا بالدماء! كيف لا يندهش، وقد رأى بأم عينيه دما على قميص شقيقه؟! وكيف لا يندهش وقد رأى أباه يحزن حزنا شديدا على يوسف حتى فقد بصره ؟! والآن يرى بأم عينيه يوسف وقد تبوأ مكانة عظيمة في قصر الملك! كيف لا يفاجأ بينما لم يكن طموحه في مجيئه مع إخوته إلى مصر يتعدى الحصول على كيل بعير من الحبوب والرجوع به إلى أبيه سالما مع إخوته؟!

وتتوالى المفاجآت، حيث ينادي المنادي إخوة يوسف ويتهمهم بالسرقة، فيصابون بالدهشة والتعجب فيقبلون على المنادي يستفسرون عما ضاع، ويتعجب إخوة يوسف

أكثر عندما يسمعون أن صواع الملك قد سرق وأنه قد رصدت مكافأة لمن يجده، وأن المنادي متحمس جدا للحصول على المكافأة! ونلاحظ هنا قوة الدافعية عند المنادي وتأثيرها في سلوكه بفعل المكافأة المغرية (حمل بعير).وتحت تأثير المفاجأة الشديدة والاتهام القوي راح إخوة يوسف يحلفون لدفع التهمة عنهم بأنهم ما جاءوا إلى مصر ليفسدوا في الأرض أو ليسرقوا وإنما جاءوا تجارا يستبدلون سلعة بسلعة.

ولكن ما هو جزاء إخوة يوسف إن وجد صواع الملك في رحالهم؟ لابد أن يعترفوا بجرمهم وأن يقبلوا حكم الملك أو من ينوب عنه فيهم. كيف لا يقبلون بحكم الملك وهم ينكرون أنهم سارقون وأنهم مفسدون أو أنهم كاذبون ؟!

وبدأ التفتيش، ولتضليل إخوة يوسف بأن الأمر غير مدبر بدأ في تفتيش أوعية إخوته غير الأشقاء قبل وعاء أخيه الشقيق. ولكن الصواع لم يوجد إلا في رحل أخيه. وبهذا الإجراء الذي اتخذه يوسف تمكن من أن يضمن بقاء أخيه معه بطريقة قانونية وهذا يتطلب علما وفوق كل ذي علم عليم.

واندهش إخوة يوسف، وأخذتهم المفاجأة فأصيبوا باضطراب شديد ظهر على وجوههم وفي حركاتهم. وبعد استيعاب الصدمة، تفطنوا إلى ضرورة الدفاع عن أنفسهم وتبرير ما حدث بأي شكل من الأشكال فلم يجدوا عذرا ولا مبررا مقبولا إلا أن يتهموا أخاهم بالسرقة مضيفين إلى ذلك اتهام يوسف نفسه بالسرقة؛ وكأن لسان حالهم يقول إن أخانا غير الشقيق قد سرق مثلما سرق أخوه الشقيق من قبل بينما نحن الإخوة الأشقاء لسنا سارقين؛ فالعيب في الأخوين الشقيقين (يوسف وأخوه) وليس فينا.

ورغم صدور هذا الاتهام الخطير من طرف شبان ثبتت عليهم السرقة فلم يكن في وسع يوسف عليه السلام إلا أن يكون حليما معهم. ولم يظهر ما شعر به بسبب هذا الاتهام بل أخفى انفعالاته. ورغم ذلك فإنه لم يتمالك نفسه في وصف إخوته بأنهم أشرار (شر مكانا) وأنه يترك ما يصفون به يوسف وأخاه لله تعالى الذي يعلم كل شيء. وكأن

يوسف بهذا القول يريد أن يوقظ الضمير عند إخوته ويشعرهم بالذنب لما اقترفوه في حق يوسف عند إلقائه في الجب وبيعه مثل العبيد وأكل ثمنه، ثم اتهامه بالسرقة.

ورغم صعوبة الموقف الذي وجد إخوة يوسف أنفسهم فيه أمام حاكم قوي أقام عليهم الحجة بالسرقة فقد تذكروا وعدهم لأبيهم بالحفاظ على أخيهم فراحوا يستعطفون العزيز (يوسف) أن يأخذ أحدهم مكان أخيهم مبررين استعطافهم من جهة بكبر سن أبيهم (شيخا كبيرا) الذي لن يتحمل صدمة ضياع ابنه الثاني، وبمدح العزيز ووصفه بالإحسان من جهة أخرى. ونلاحظ هنا أن حجة إخوة يوسف في استعطافهم للعزيز قائمة أساسا على تجنيد الجانب الوجداني عند العزيز لعله يلين ويستجيب لاستعطافهم. ولكن رد العزيز كان منطقيا وعقلانيا؛ إذ رفض استعطافهم مبررا ذلك بإقامة العدل؛ إذ ليس من العدل أن يأخذ شخصا ما بجريرة شخص آخر. وكيف يقام العدل إذا أطلق "المجرم" الذي ثبتت عليه "السرقة" وسجن "البريء"؟!

ألجم منطق العزيز ألسنة الشبان الذين أصيبوا بإحباط شديد وفقدوا الأمل في إقناع العزيز واسترجاع أخيهم؛ فأخذوا يتناجون فيما بينهم ويتشاورون، فالموقف صعب ومحرج بالنسبة إليهم للغاية، سواء أمام العزيز أم أمام أبيهم الذي أخذ منهم موثقا في عدم التفريط في أخيهم؛ وقد ذكرهم بهذا الموثق أخوهم الأكبر كما ذكرهم بتفريطهم في يوسف من قبل إذ أن التفريط في أخيهم هذا سيضاف إلى تفريطهم في يوسف من قبل، مما سيفقد مصداقيتهم عند أبيهم. ولذا أصر أخوهم الأكبر على البقاء في مدينة العزيز حتى يتلقى إذنا من أبيه بالمغادرة أو يجعل الله له أمرا وهو خير الحاكمين. ويطلب منهم أخوهم الأكبر بشيء من الغضب الممزوج بالحزن أن يرجعوا إلى أبيهم ويرووا له ما حدث بالضبط، قولوا لأبيكم: إن ابنك قد سرق ونحن نشهد على ذلك فقد أخرج الصواع من رحله أمام أعيننا. وقولوا له: إن لم تصدقنا فاسأل القافلة التي جئنا فيها واسأل أهل المدينة، وقولوا له أيضا: لقد أتيناك موثقا من الله أن نحافظ على أخينا ولكننا لم نكن

نعلم الغيب ولم نكن ندري بأنه سيسرق صواع الملك، واشرحوا له أن هذه الحقائق كلها شهادات على صدقنا، وأنني قد بقيت هنا في انتظار أوامره التزاما بالعهد الذي عاهدناه عليه.

فكيف كان رد فعل النبي يعقوب عليه السلام أمام هذا الخطب الجليل؟ هاهو ابنه الثاني يضيع منه كما ضاع يوسف من قبل، وسبب الضياع تهمة السرقة. وأي سرقة؟ سرقة صواع الملك الذي أخرج من رحله أمام الملأ! ولاشك، أن الخبر طارت به الركبان، وانتقل من فاه إلى فاه ومن قافلة لقافلة ومن قبيلة إلى أخرى.

ورغم تأكيد أبنائه لصدقهم؛ فإن النبي يعقوب عليه السلام لم يصدقهم، واتهمهم بأن أنفسهم قد دفعتهم ليدبروا مكيدة لأخيهم كما دبروا مكيدة ليوسف من قبل. ولكن النبي يعقوب عليه السلام لم يجد دليلا على اتهامهم فاكتفى بالإشارة ملتجأ إلى الصبر الجميل متيقنا بأن الله تعالى سيجمعه مع ابنيه كما يقتضي علمه وحكمته.

لم يجد النبي يعقوب عليه السلام بدا من الابتعاد عن أبنائه؛ فقد أصبح لا يطيق الموقف، واستولى عليه الحزن الشديد (الاكتئاب) بل أصيب بصدمة شديدة من الإحباط والاكتئاب أثرت في عينيه فكف بصره لعجزه عن التعبير الصريح عن ألمه وتفريغ شحنات غضبه وحزنه جراء تصرفات وأقوال أبنائه. وقد أدى به كبت انفعالاته إلى إصابته بكف البصر. وفي هذا دليل واضح على كيفية تأثير الجانب الانفعالي في الجانب الجسمي: الحزن الشديد والعمى في هذه الحالة. وفي هذه الحالة إشارة إلى أن كبت الانفعالات قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية-جسمية (اكتئاب، عمى، قرحة... إلخ). وليس الكبت الجنسي فقط هو الذي يؤدي إلى الاضطرابات النفسية مثل العمى الهستيري أو الشلل الهستيري كما ادعى ذلك فرويد في نظرية التحليل النفسي.

وفي الواقع، فإن حزن يعقوب عليه السلام كان شديدا وطويلا إلى حد بالغ فيه بعض المفسرين، فقال الزمخشري في تفسيره مثلا يصف حزن النبي يعقوب وطول مدته:

"الحزن كان سبب البكاء الذي حدث منه البياض ، فكأنه حدث من الحزن. قيل ما جفت عينا يعقوب من وقت فراق يوسف إلى حين لقائه ثمانين عاما ، وما على وجه الأرض أكرم على الله من يعقوب. وعن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) " أنه سأل جبريل عليه السلام ما بلغ من وجد يعقوب على يوسف؟ قال: "وجد سبعين ثكلى. قال: فما كان له من الأجر؟ قال: مائة شهيد، وماساء ظنه بالله ساعة قط" [٦ ، ص٣٣٩]. وبعد أن يورد الزمخشري هذه الرواية دون مناقشة مدى صحتها عقلا ونقلا وخاصة فيما يتعلق بعدد سنوات الحزن، انتقل إلى مناقشة الحالة النفسية للنبي يعقوب فقال: "فإن قلت كيف جاز لنبي الله أن يبلغ به الجزع ذلك المبلغ؟ قلت: الإنسان مجبول على أن لا يملك نفسه عند الشدائد من الحزن، ولذلك حمد صبره وأن يضبط نفسه حتى لا يخرج إلى مالا يحسن. ولقد بكى رسول الله (ص) على ولده إبراهيم وقال "القلب يجزع، والعين تدمع، ولا نقول ما يسخط الرب، وإنا عليك يا إبراهيم لمحزونون." وإنما الجزع المذموم ما يقع من الجهلة من الصياح والنياحة ولطم الصدور والوجوه وتمزيق الثياب [٦ ، ص٤٩٧].

ومما جاء في *الكشاف* أيضا بخصوص موقف الرسول (صلى الله عليه وسلم) من الانفعالات، أنه قيل له عليه الصلاة والسلام: تبكي وقد نهيتنا عن البكاء؟ قال: ما نهيتكم عن البكاء وإنما نهيتكم عن صوتين أحمقين صوت عند الفرح وصوت عند الترح [٦ ، ص٤٩٨].

وقد تفطن أبناء يعقوب لما يعانيه أبوهم من حزن شديد ولما قد ينجر عن ذلك من اضطرابات بل ومن هلاك: ﴿ قَالُواْ تَاللَّهِ تَفْتَؤُاْ تَذْكُرُ يُوسُفَ حَتَّىٰ تَكُونَ حَرَضًا أَوْ تَكُونَ مِنَ ٱلْهَٰلِكِينَ ﴿٨٥﴾ ﴾. فما كان جواب يعقوب عليه السلام على تعليق أبنائه؟ لم يرد النبي يعقوب عليه السلام أن يشكو حزنه وألمه الشديد لأبنائه مقتصرا في ذلك على الله تعالى؛ ذلك لأنه قد علم من الله تعالى ما لم يكن أبناؤه يعلمون. فماذا كان يعقوب عليه السلام يعلم من الله تعالى؟

أمر يعقوب عليه السلام أبناءه أن يذهبوا ويتحسسوا أخبار يوسف وأخيه مما يدل على اعتقاده الجازم بأن يوسف ما يزال حيا وأن الله تعالى سيجمعه معه ومع أخيه. ولم يكتف النبي يعقوب عليه السلام بإصدار الأمر بل أوصى أبناءه ألا يصيبهم اليأس في البحث عن يوسف وأخيه والحصول عليهما ؛ إذ ليس من صفات المؤمنين اليأس من روح الله ؛ فالله رحيم كريم. وهنا يفتح النبي يعقوب عليه السلام أمام أبنائه باب التفاؤل بدلا من التشاؤم، وطريق الخير بدلا من الشر، وسبيل الأخذ بالعزيمة والأسباب بدلا من التخاذل والإحباط، وروح الهزيمة التواكل رغم ما كان يعانيه.

وجهز أبناء يعقوب عليه السلام بضاعتهم ليقصدوا عزيز مصر مرة أخرى للمقايضة، والحصول على صدقاته... ودخلوا على العزيز على خجل واستحياء وهم يشكون إليه الضر الذي مسهم وأهلهم جراء الجذب والقحط. وعرضوا عليه بضاعتهم راجين منه أن يتصدق عليهم، وهم يدعون الله له أن يجزيه خير جزاء.

وحان الوقت الذي ينبغي أن يكشف فيه العزيز عن سره لأبناء يعقوب عليه السلام ففاجأهم بقوله: ﴿ قَالَ هَلْ عَلِمْتُم مَّا فَعَلْتُم بِيُوسُفَ وَأَخِيهِ إِذْ أَنتُمْ جَٰهِلُونَ ﴿٨٩﴾ ﴾. لم تكن المفاجأة في سؤال العزيز عن يوسف وأخيه فقط بل في صيغة السؤال حيث وجه إليهم سؤالا استنكاريا قرن العزيز فيه بين يوسف وأخيه من جهة ووصف فيه سلوكهم بالجهل من جهة أخرى. ولعل صيغة السؤال ومؤشرات أخرى قد تكون غير لفظية هي التي نبهت أبناء يعقوب عليه السلام إلى أنهم بحضرة أخيهم يوسف .

ورغم المفاجأة الشديدة التي صعقتهم، فقد راحوا يتأملون بتمعن وجه العزيز ويتبادلون النظرات وهم يهمسون و ... ﴿ قَالُوٓاْ أَءِنَّكَ لَأَنتَ يُوسُفُ ﴾ ! و لمراقب هذا المشهد أن يتصور مدى الانفعال الشديد الذي أصاب إخوة يوسف جراء المفاجأة، و جراء انكشاف الحقيقة أمامهم. ولاشك، أن ألسنتهم قد شلت للحظات، وانسحب الدم بسرعة من وجوههم الشاحبة ، ودقت قلوبهم بسرعة فائقة، وارتجفت أوصالهم فرقا

وخجلا من فعلهم الشنيع مع يوسف، وترقبا للخطر الذي أحدق بهم... فطأطأوا رؤوسهم خوفا وخجلا!

احتفظ العزيز بهدوئه المعتاد، وأكد لهم أنه هو يوسف ومعه أخوه شاكرا نعم الله عليهما، مذكرا إياهم بأن التقوى و الصبر هما وسيلتان للحصول على الأجر والثواب من عند الله. وتنبغي الإشارة هنا إلى اقتران التقوى بالصبر مما يدل على الارتباط القوي بين الصفتين وتأثيرهما في السلوك عند ارتباطهما. وهذا الارتباط يدلنا على أن الصبر الحقيقي هو القائم على التقوى والإحسان، وليس الصبر القائم على الانهزام النفسي... والإحسان هو أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنك تعتقد اعتقادا جازما بأنه يراك... وإذا كنت في موقف البلاء والامتحان فإنك تعتقد جازما بأنه يراك ويرعاك... ويعضد هذه الحقيقة قوله تعالى: ﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّهُۥ مَخۡرَجٗا ۝ وَيَرۡزُقۡهُ مِنۡ حَيۡثُ لَا يَحۡتَسِبُۚ وَمَن يَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسۡبُهُۥٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمۡرِهِۦۚ قَدۡ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَيۡءٖ قَدۡرٗا ۝ ﴾ [سورة الطلاق، ٢-٣]. ويدلنا أيضا هذا الارتباط بين التقوى والصبر على كيفية تأثير الجانب الروحي (التقوى) في الجانب السلوكي (الصبر). وقد تجلى تقوى يوسف في سلوكه مع امرأة العزيز ونسوة المدينة وصاحبيه في السجن وفي تأويله لرؤيا الملك وفي تسييره لشؤون اقتصاد البلد خلال سنوات الرخاء وخلال سنوات الكساد الاقتصادي. ويتجلى أيضا في سلوك يوسف مع إخوته الذين كانوا في موقف ضعف شديد بل وفي موقف مخجل ومخز لم يكن أمامهم فيه بد إلا الاعتراف بخطئهم، والإقرار بأن الله تعالى قد فضل يوسف عليهم. وأن هذا الفضل والإيثار ليس من طرف أبيهم بل هو من فضله تعالى على يوسف الذي حباه تعالى بأجمل الصفات والسمات الخلقية والخلقية إعدادا له لمواقف صعبة ومواقع قيادية عالية ليست المسؤولية فيها هينة.

لم يعمد يوسف إلى تجريح شعور إخوته، كما لم يستغل الضعف الشديد الذي كانوا عليه أمامه بل عمد إلى رفع اللوم عنهم والدعاء بأن يغفر الله لهم زلاتهم وهو

أرحم الراحمين. فانظر كيف قابل القائد العظيم الخطأ بالعفو، و "العفو عند المقدرة،" وكيف بدل انفعالاتهم السلبية الشديدة (خوف وخجل) بالدعاء والاستغفار لهم لتطمئن قلوبهم وتسكن جوارحهم مذكرا إياهم برحمة الله وهو أرحم الراحمين.

وبعد أن يسكن روعهم وينالوا قسطا من الراحة يطلب يوسف من إخوته أن يذهبوا بقميصه إلى أبيهم ويرموه على وجهه ليرتد إليه بصره كما يطلب منهم أن يحضروا أهلهم أجمعين ليكرمهم ويقربهم إليه لما في ذلك من صلة للرحم. ولنا وقفة هنا مع قميص يوسف عليه السلام.

قميص يوسف

ما هي العلاقة بين قميص يوسف واسترداد البصر؟ قد يقال إن القضية كلها تتعلق بمعجزة. وعليه، فلا داعي للبحث لماذا شفي بصر النبي يعقوب عليه السلام بعد إلقاء قميص يوسف عليه السلام على وجهه.

ولكن التفسير بالمعجزة وتصديق المعجزات لا يمنع المرء من البحث والاستكشاف. فقد حاول مثلا مختص في طب العيون بمصر أن يجيب عن هذا السؤال من خلال إجراء بحث تجريبي لاستكشاف تأثير العرق في علاج بعض أمراض العيون. فعزا استرجاع البصر إلى عرق يوسف الذي كان جافا على القميص. ولقد وجد هذا الطبيب من خلال البحث التجريبي الذي أجراه أن العرق يشفي من بعض أمراض العيون [١٢].

هذا تصور للعلاقة التي قد تكون بين القميص واسترداد البصر، ومنهج في البحث العلمي قائم على التجريب. ولكن من الممكن تفسير هذه العلاقة تفسيرا آخر. لاشك، أن العرق الجاف في قميص يوسف يحمل رائحة خاصة به يعرفها النبي يعقوب عليه السلام تمام المعرفة. وكيف لا يعرفها وقد تعود ضم يوسف إلى صدره... ثم إن الشخص الكفيف البصر غالبا ما تكون حاسة الشم عنده مرهفة، وكذلك الحواس الأخرى... وعندما شم

النبي يعقوب عليه السلام رائحة القميص أدرك أن القميص قميص يوسف وأن الرائحة رائحته فهو إذا ما يزال حيا بالتأكيد، وأنه قد أرسل قميصه إليه كرسالة ترجع إليه أمله بقرب لقائه مع يوسف وأخيه. ولاشك، أن هذه الرسالة كانت بمثابة صدمة إيجابية؛ أي أنها صدمة في الاتجاه المعاكس للاكتئاب الشديد الذي أصيب به النبي يعقوب عليه السلام الذي صدم بفقدان أعز ولدين لديه، وصدم دون شك بسلوك أبنائه... وأصيب بخيبة أمل شديدة جراء سلوكهم الذي حركته انفعالات سلبية شديدة تمثلت في الغيرة من يوسف وحقدهم على أبيهم اعتقادا منهم بأنه كان يفضل يوسف عليهم.

وقد حاول بعض المفسرين تفسير تأثير القميص في بصر النبي يعقوب بعوامل أخرى ، حيث أورد الألوسي مثلا عدة روايات مفادها أن هذا القميص هو القميص المتوارث عن إبراهيم عليه السلام والذي كان في تعويذ يوسف وأنه من قمص الجنة، وكان لا يقع على عاهة من عاهات الدنيا إلا أبرأها بإذن الله تعالى أو أنه كان القميص الذي قد من دبر[١٣ ، ص٥٢]. وأورد الألوسي أيضا أن عودة البصر إلى النبي يعقوب "ليس إلا من خرق العادة وليس الخارق بدعا في هذه القصة" [١٣ ، ص ٥٥]. ويروي الألوسي تفسير ابن عباس الذي يتمثل في أن الله تعال أشم النبي يعقوب ما عبق بالقميص من ريح يوسف عليه السلام من مسيرة ثمانية أيام... وفي رواية عن الحسن من مسيرة ثلاثين يوما..وقيل عشر ليال [١٣ ، ص٥٣]. وروى بعضهم - كما أورد الألوسي ذلك أيضا- أن الريح استأذنت في إيصال عرق يوسف عليه السلام فأذن الله تعالى لها! وقال مجاهد: صفقت الريح القميص فراحت رواح الجنة في الدنيا واتصلت بيعقوب عليه السلام فوجد ريح الجنة فعلم أنه ليس في الدنيا من ريحها إلا ما كان من ذلك القميص فقال ما قال [١٣ ، ص٥٣].

ومما يلاحظ هنا أن الألوسي نفسه قد أورد تفسيرا نفسيا لطيفا لعودة بصر النبي يعقوب عليه السلام حيث قال: "أنه عليه السلام انتعش حتى قوي قلبه وحرارته

الغريزية فأوصل نوره إلى الدماغ وأداه إلى البصر، ومن هذا الباب استشفاء العشاق بما يهب عليهم من المعشوق كما قال الشاعر:

وإني لأستشفي بكل غمامة يهب بها من نحو أرضك ريح

وقال آخر:

ألا يا نسيم الصبح مالك كلما تقربت منا فاح نشرك طيبا

كأن سليمى نبئت بسقامنا فأعطتك رياها فجئت طبيبا" [١٣، ص٥٥].

وأورد الألوسي أيضا تفسيرا طبيا للظاهرة. وإن كان لا يتفق مع هذا التفسير الطبي حيث قال: "يمكن أن يقال: لعل يوسف عليه السلام علم أن أباه ما عرا بصره ما عراه إلا من كثرة البكاء وضيق القلب فإذا ألقي عليه فلا بد أن يشرح صدره وأن يحصل في قلبه الفرح الشديد وذلك بقوى الروح ويزيل الضعف عن القوى فحينئذ يقوى بصره ويزول عنه ذلك النقصان، فهذا القدر ما يكفى معرفته بالعقل فإن القوانين الطبية تدل على صحته وأنا لا أرى ذلك [١٣، ص٥٣].

لم يناقش الألوسي مختلف التفاسير التي أوردها ولم يتعرض إلى مدى موافقتها للمنطق أو للتجربة بل اعتبر أغلبها -إذا استثنيا التفسير الأخير الذي لم يتفق معه- من باب الخوارق. والسؤال، إن كان الأمر كما أوردت ذلك بعض التفاسير: لماذا لم تصل رائحة يوسف إلى النبي يعقوب عليه السلام من قبل عندما كان يوسف في الجب أو في السجن أو حتى بعد خروجه من السجن؟ والسؤال الآخر الذي قد يطرح: لماذا أغفل المفسرون ما ورد في الآية من ضرورة إلقاء القميص على وجه النبي يعقوب ليرتد بصيرا؟

وقد يطرح هنا سؤال مفاده: كيف عرف يوسف أن إلقاء قميصه على وجه أبيه سيرجع إليه البصر؟ والجواب أن ذلك قد يكون بالوحي. كما قد يكون نتيجة الخبرات الطبية والنفسية المعروفة آنذاك. ومهما يكن، فإن العلاج لحزن النبي يعقوب عليه السلام كان علاجا نفسيا-فسيولوجيا تمثل في استعمال الروائح (ريح يوسف)، وفي صدمة قوية

تمثلت في إلقاء قميص يوسف على وجه يعقوب عليه السلام؛ ولنتذكر أن إخوة يوسف قد أحضروا قميصه إلى أبيه وهو ملطخ بالدماء. وقد يسند هذا الافتراض ما جاء في تفسير الألوسي أيضا أن أحد إخوة يوسف أصر على أن يكون هو حامل قميص يوسف إلى أبيه حيث احتج بقوله: "قد علمتم أني ذهبت إلى أبي بقميص الترحة فدعوني أذهب إليه بقميص الفرحة فتركوه" [١٣، ص٥٤]. وبعد هذه المناقشة البسيطة، قد يكتفى بالقول بأن الموضوع كله لم يكن إلا معجزة من الله تعالى ولا شك.

والظاهر من النص القرآني، أن النبي يعقوب عليه السلام كان ذا حاسة شم مرهفة جدا إذ شم رائحة يوسف قبل إلقاء القميص على وجهه حيث جاء في هذا المعنى: ﴿ وَلَمَّا فَصَلَتِ ٱلْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَآ أَن تُفَنِّدُونِ ﴾. ولا عجب أن تكون لدى بعض الأشخاص -وخاصة مكفوفي البصر والسمع- حاسة الشم قوية خاصة في بيئة جوها غير ملوث حيث يكون انتشار الروائح أسرع وأشمل وهذا معروف بالملاحظة. وعلى كل، فإن هذه الاجتهادات لا تنفي وجه المعجزة في هذا الشأن، وأن الله على كل شيء قدير.

ولكن جلساء يعقوب شككوا في إحساسه واتهموه بالضلال. غير أن مجيء البشير وإلقاء القميص على وجه النبي يعقوب عليه السلام وارتداد بصره إليه أدهشهم فأخذوا يحملقون فيه وهم لا يكادون يصدقون ما يرونه بأعينهم. أما سرور النبي يعقوب عليه السلام بالبشرى فلا يمكن قياسه إلا قياسا كيفيا تجلى في استرداد البصر بعد سنين طويلة من البكاء والحزن حتى ابيضت عيناه. وهذا يدلنا على أن الأنباء السارة والبشائر العظيمة قد تفعل في الجسم ونفسية الإنسان ما لا يمكن تصوره من ردود الأفعال وأنماط السلوك المختلفة كاسترجاع البصر بعد العمى، واسترداد النطق بعد البكم، والحركة بعد الشلل.

ولكن سرور النبي يعقوب عليه السلام لم يمنعه من تذكير أبنائه بما قال لهم سابقا بأنه قد يعلم من الله ما لا يعلمون، ولم يكن ذلك -بالتأكيد- إلا وحيا. وأمام الدليل

الذي قام أمام أعينهم لم يتمالك أبناء يعقوب إلا الاعتراف بذنوبهم وأخطائهم فترجوا أباهم بحرارة أن يستغفر الله لهم. ولك عزيزي القارئ أن تتصور مدى الشعور بالذنب الذي أحس به أبناء يعقوب جراء أخطائهم، فتجلى شعورهم هذا في الكلمات التي استعملوها حيث قالوا: ﴿ قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا ٱسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَآ إِنَّا كُنَّا خَـٰطِـِٔينَ ﴾ فاعترفوا بالأخطاء وبالذنوب والشعور بالذنب، ولولا هذا الشعور ما طلبوا من أبيهم أن يستغفر الله لهم. لكن طلبهم هذا وطلبهم من يوسف ذلك من قبل، ولاشك، كان سبيلا للتخلص من الشعور الشديد بالذنب والخجل.

وإذا كان الاعتراف في القانون هو سيد الأدلة؛ فإنه من الناحية النفسية يخلص النفس البشرية من الصراع الذي قد تقع فيه ومن الشعور الشديد بالذنب الذي يعذبها أشد العذاب قد يتجاوز أي نوع من أنواع التعذيب الذي قد يتعرض له المذنب لو أقر واعترف بذنبه. وإذا كان بعض المذنبين يعترفون بذنوبهم للاستفادة من الظروف المخففة نتيجة الاعتراف، فإن بعضهم يعترفون بذنوبهم لإراحة ضمائرهم أولا وقبل كل شيء من العذاب النفسي الذي يعانونه.

وحزم النبي يعقوب عليه السلام أمتعته القليلة فوق جماله الهزيلة، ويمم وجهه شطر مصر مع أبنائه للالتقاء بيوسف وأخيه. ويصلون إلى مصر منهوكي القوى بعد سفر مضن عبر صحار وأراض جرداء مقفرة .

وصل خبر وصولهم إلى العزيز فيخرج مع أخيه وحاشيته لاستقبال أهله أحسن استقبال ويجلس أبويه على أريكتين فخمتين. ولا يتمالك النبي يعقوب عليه السلام وحرمه وأبناؤه أنفسهم دون السجود للنبي يوسف عليه السلام لما رأوه من عظمة الملك وجلال الموقف وروعة المكان وبديع الفنون وحرارة الاستقبال. كما لم يتمالك يوسف عليه السلام نفسه من التعبير عن سروره وشكره لله تعالى على ما حباه به من التفضيل والمنزلة الرفيعة والدرجة العالية؛ فذكر أباه برؤياه ملمحا إلى تأويلها بالموقف الذي

وجدوا أنفسهم جميعا فيه. وهل هناك أحسن من وقوع الرؤيا كحقيقة ترى بعد أن كانت نبوءة في عالم الغيب؟ وراح يوسف يعدد نعم الله تعالى عليه وعلى أهله والتي تمثلت في:

- تحقق رؤياه التي رآها في طفولته.
- إخراجه من السجن بعد أن كادت له امرأة العزيز.
- مجيء أهله من البدو إلى الحضر واجتماعه بهم.
- فشل الشيطان في الإيقاع والتفريق بينه وبين إخوته.

ولم يغفل النبي يوسف عليه السلام بعد الحمد والشكر عن الدعاء بحسن الخاتمة حتى يتوفاه الله مسلما ويلحقه بالصالحين من الأنبياء والشهداء وحسن أولئك رفيقا.

كل هذه الأحداث التي شكلت قصة يوسف عليه السلام والابتلاء الذي مر به خلال مختلف مراحل حياته ؛ في طفولته عندما ألقي في الجب ، وفي شبابه عندما افتتنت به امرأة العزيز وكادت أن توقعه في حبائلها ووضعه في السجن لرفضه الرضوخ لشهواتها ، وفي رجولته عندما تولى تسيير اقتصاد مصر خلال سبع سنوات من الرخاء ثم خلال سبع سنوات أخرى من الكساد الاقتصادي عبارة عن دروس وعبر لمن أراد أن يعتبر. ولاشك ، أن السنوات التي قضاها يوسف عليه السلام في الحكم والتسيير قد مكنت يوسف من إقامة العدل والقسط بين الناس ومحاربة الفساد والمحاباة والظلم والعدوان واللامبالاة. لقد كانت سنوات لإرساء القيم الإيجابية وقلع جذور الممارسات السلبية ، وإعلاء كلمة الله والإحسان إلى عباده.

هذه الأحداث ، كانت من أنباء الغيب التي لم يطلع عليها النبي محمد (ص) قبل الوحي الذي شكل المصدر المعرفي الوحيد لنبينا (ص) ، وإلا لكانت الإسرائيليات قد طغت على معارفه ولشوهت قصصه ورواياته.

وتأتينا قضية هامة بعد هذه القصة تكررت كثيرا في القرآن الكريم وهي إقرار حقيقة : وهي أن أكثر الناس ليسوا بمؤمنين ، وأن أكثرهم لا يشكرون . وأن أكثرهم لا

يعلمون...وقد تكرر هذا التأكيد عدة مرات في القرآن الكريم، ويعضد هذا التكرار ما يلاحظ بخصوص أغلبية سلوك الناس في هذه القضايا.

وقد جاء هذا التأكيد على موقف أغلبية الناس ولو حرص النبي على إيمانهم وقام بدعوتهم على أحسن ما يرام؛ فالقصة كلها عبرة لمن أراد أن يعتبر من أولي الألباب. ولم تكن هذه القصة مفتراة من النبي (ص) الذي كان أمينا. ولو كان من الذين اطلعوا على قصص التوراة والإنجيل لجاءت روايته إما مفتراة كما افترى بنو إسرائيل وغيرهم على أنبيائهم وإما مشوهة يغلب عليها الخيال الجامح البعيد عن حقيقة الأحداث التي وقعت فعلا ليوسف عليه السلام في مختلف مراحل عمره، ولحقيقة الأحداث، من رخاء وكساد، التي حدثت في تلك الحقبة التاريخية.

ولعل هذه الرواية الصادقة التي صدرت عن مصدر معرفي لا يأتيه الباطل بين يديه ولا من خلفه تصديق للوحي الذي صدر من رب العالمين للأنبياء والرسل عليهم السلام قبل نبينا (ص) عبر مراحل التاريخ.

وليس الهدف الخالد لهذا الوحي إلا إرساء دعائم الهدى والرحمة للمؤمنين إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

خلاصة

ماذا يستخلص من قصة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم؟

القصة والسورة بصفة عامة غنية بالعظات والعبر كما أنها غنية بالسنن والمواضيع النفسية وغيرها الجديرة بالبحث العلمي مثل موضوع الرؤى وعوامل الاكتئاب ودور العامل الروحي في علاج الاكتئاب وعلاج الاضطرابات النفسية-الجسمية علاجا نفسيا وروحيا. ومهما يكن، ففيما يأتي بعض ما يمكن أن يستخلص من هذه القصة:

١- ابتلاء الأنبياء والأخيار واختبارهم في مواقف متباينة كأن يكون الابتلاء مرة في مواقف الشدة (الضعف والحزن مثلا) ومرة أخرى في مواقف الرخاء (القوة والسرور).

٢- تعرض الأنبياء والأخيار إلى الظلم من ذوي القربى وذوي الجاه والسلطة، وأن هذا التعرض قد يقع جراء سنن التدافع بين الأفراد والمجتمعات.

٣- لا يعني طول الابتلاء اليأس من روح الله تعالى.

٤- الانفعالات والجانب الوجداني بصفة عامة جزء أساس في الطبيعة البشرية.

٥- تأثير الجانب الوجداني في السلوك سواء كان هذا السلوك نشاطا ذهنيا أم جسميا. وقد يصل هذا التأثير إلى حد تعطيل بعض وظائف الأعضاء.

٦- لا يدل وقوع الظلم على الأخيار والأنبياء وطول مدته على انتصار الظلم على العدل والباطل على الحق؛ فإن الله تعالى يمهل ولا يهمل!

٧- انتصار الحق على الباطل والعدل على الجور والخير على الشر مهما طال الزمان، وساد الظلم والطغيان.

٨- العفو عند المقدرة من عوامل استتباب الأمن والعدل.

٩- القيادة الصالحة والفعالة شرط أساس لتسيير البلاد والعباد في الشدة والرخاء، وتحقيق العدل والنماء.

١٠- انطباق سنن الطبيعة البشرية وقوانين التدافع بين الناس على الأنبياء والأخيار وإن كان الوحي يوجه الأنبياء والرسل ويعصمهم.

١١- أكثر الناس لا يشكرون نعم الله تعالى وفضائله عليهم؛ فكيف يشكرون غيرهم من الناس إن كانوا لله لا يشكرون!

المراجع

[١] ابن نبي، مالك. *الظاهرة القرآنية*. ترجمة عبد الصبور شاهين. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٤م.

[٢] الغزي، عبد الله العلمي. *مؤتمر تفسير سورة يوسف*. ط١. دمشق: مطابع دار الفكر بدمشق، ١٣٨١هـ/ ١٩٦١م.

[٣] ابن كثير، إسماعيل القرشي. *تفسير القرآن العظيم*. الرياض: دار طيبة، ١٩٩٩م.

[٤] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. جـ٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٥٤م.

[٥] الرازي، محمد فخر الدين. *التفسير الكبير*. القاهرة: دار الفكر، د.ت.

[٦] الزمخشري، جاد الله محمود بن عمر. *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. جـ٢. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٧] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. جـ٤. ط٥. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٨٦هـ / ١٩٦٧م.

[٨] عشوي، مصطفى. "الجنوح في ضوء علم النفس." *حوليات جامعة الجزائر*، ديوان الطبوعات الجامعية، ٢ (١٩٩٢م)، ٢٠- ٤٥.

[٩] الصابوني، محمد علي. *صفوة التفاسير*. جـ٢. ط٤. بيروت: دار القرآن الكريم، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨١م.

[١٠] ابن نبي، مالك. *شروط النهضة*. ترجمة عبد الصبور شاهين. دمشق: دار الفكر، ١٩٩٦م.

[١١] الإسكندري، ناصر الدين أحمد بن المنير. *الإنصاف فيما تضمنه الكشاف من الاعتزال*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[١٢] "براءة اختراع دولية لأول قطرة عيون قرآنية." *مجلة الإعجاز العلمي*، (١٩٧٩م)، ٣ - ٥.

[١٣] الألوسي، أبو الثناء شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

Surat Yusuf: A Psychological Reading

Mustapha M. Achoui
Associate Professor, Dept. of Managment & Marketing
College of Industrial Management
King Fahd University for Petroleum and Minerals
Dhahran, Saudi Arabia

Abstract. *Surat Yusuf* deals with several psychological topics and backgrounds. It offers illustrations and lessons to the learners. This *Sura* illustrates clearly the different emotions such as jealousy, sadness, anger, fear and happiness. The *sura* shows how Yusuf (peace be upon him) has been tested many times. He was tested by his brothers' jealousy, by lust, by prison and finally by authority and power.

There is in the *sura* also a view which illustrates how the prophet Yakub (peace be upon him) was tested by losing his son and losing his sight. However, he did not feel despair, even though he was seriously suffering. Therefore, long testing does not mean despair. The mercy of Allah is always there.

In addition, it is clearly illustrated in the *sura* how the dreams of Yusuf of his companions in the prison and of the king had been realized.

The *sura* demonstrates how the rules of human nature, and the laws of the struggle between good and evil forces are applied to prophets also, even though the revelation protects them from wrongdoing.

The endurance and the patience of the prophets is also well documented in this sura. It is, in fact, a model for a high level of morality, especially forgiving by a leader who has authority and power. This trustworthy and just leader was Yusuf who had lead the country during years of prosperity as well as during years of drought and starvation.

Finally, the *sura* in its psychological perspepctive, is an illustration of the role of emotions in motivating people. Furthermore, it demonstrates the interaction and the integration that exist among different dimensions of the human being: physical, spiritual, intellectual, emotional and behavioral dimensions.

مدى توافق كتب اللغة الإنجليزية الأولية المستخدمة في الجامعات السعودية مع الثقافة السعودية الإسلامية

احمد بن عمر الحيدري

أستاذ مساعد، قسم اللغات الأجنبية

كلية التربية

جامعة الملك عبدالعزيز

المدينة المنورة،المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى مزيد من المعرفة عن حالة تعليم اللغة الإنجليزية في السنة الأولى في جامعات المملكة، وهدفت كذلك إلى معرفة لأي مدى تتفق الكتب المستخدمة في تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم الجامعي في أقسام ومراكز اللغة الإنجليزية في الجامعات السعودية مع الثقافة السعودية الإسلامية. وللوصول إلى هذين الهدفين استخدم الباحث أداتين حيث تم توزيع استبانه على رؤساء أقسام اللغة الإنجليزية لمعرفة المزيد عن تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى قائمة لمعرفة مدى توافق الكتب المقررة لتدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم الجامعي بجامعات المملكة (صور، المحتويات، الألفاظ، التمارين) مع الثقافة السعودية الإسلامية.

ولقد تضمنت النتائج اختلافات واضحة بين الجامعات السعودية في اختيار الكتب والوحدات الدراسية المستخدمة لتدريسها وإن كانت قد أظهرت وعياً في اختيار الكتب المتوافقة إلى أكبر حد مع الثقافة السعودية الإسلامية ولكن هذا الأمر لا يتفق مع سلسة الكتب المسماة Interactions I and II حيث وجد إنها تتصادم مع الثقافة السعودية الإسلامية.

وعلى هذا فقد أوصت الدراسة بعمل برنامج موحد لاختيار الكتب وباستبدال كتب Interactions I and II بكتب أفضل. كما اقترحت تكوين لجنة على مستوى المملكة لتقييم الكتب الواردة من الخارج على فترات زمنية محددة وأوصت الدراسة كذلك بتكوين فريق من الخبراء وواضعي المناهج وكاتبي الكتب الدراسية لتطوير كتب دراسية متوافقة مع الثقافة السعودية الإسلامية لتدريس اللغة الإنجليزية.

[88] Adaskou, K., D. Britten, and B. Fahsi. "Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco." *ELT Journal*, 44 (1990), 3-10.
[89] Cotton, Eileen G. "Applying Research to the Textbook Adoption Process." Paper presented at the 32nd Annual Convention of the International Reading Association, Anaheim, CA May, 1987.
[90] Grant, C.A. *Bringing Teaching to Life – An Introduction to Education*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1982.
[90] Kaufmann, P. "Experimental Instruction for College Students: Theoretical and Practical Approaches to Teaching Listening: Evaluating Listening Texts." Paper presented at the 79th Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami Beach, FL., November 18-21, 1983.
[91] Dubin, F., and E. Olsthtain. *Adoption in Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 1991.
[92] Daud, A.M., and Murcia M. Celce. "Selecting and Evaluating a Textbook." In *Teaching English as a Second or a Foreign Language*, eds. Celce Murcia and McIntosh. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979, 302-307.
[93] Maccullough, C.M. *Preparation of Textbooks in the Mother Tongue*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1968.
[94] Zaki, S.Y. "Guidelines for Improving the Preparation and Selection of Textbooks for Primary Schools in the United Arab Republic. " Unpublished Ph.D. dissertation, Columbia University, New York, 1968.
[97] Grant, N. *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman, 1987.
[97] Stieglitz, E.L. (1982). "A Rating Scale Evaluating English as a Second Language Reading Material." *Journal of Reading* (Dec. 1982), 225-30.
[98] Newman, Anabel P., and G. Eyster. "Checklist for Evaluating Adult Basic Education Reading Material." *Journal of Reading*, 24, no. 8 (1981), 701-707.
[100] Hunkins, P. Francis. *Curriculum Development, Program Improvement*. Columbus, Ohio: Charles E. Merriff, 1980.
[102] Al-Moh'd, A.H. "An Investigation to Textbook Identification, Selection, Adoption and Evaluation Practices in Public Schools." Unpublished Doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas, 1987.
[102] Cowles, H.M. "Textbook Materials Evaluation – A Comprehensive Checklist." *Foreign Language Annals*, 1, no. 4 (1976), 300-303.
[102] Duke, Charles, R. "A Look at Current State-Wide Text Adoption Procedures. " Houston, TX: Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 254 864, 1985.
[104] Schubert, H. William. *Curriculum Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan, 1986.

[59] Mantle-Bromley, C. "Preparing Students for Meaningful Cultural Learning." *Foreign Language Annals*, 25, 2 (1992), 117-27.

[60] Pesola, C. A. "Culture in the Elementary School Foreign Language Classroom." *Foreign Language Annals*, 24, no. 4 (1991), 331-46.

[61] Valdman, A. "Authenticity, Variation, and Communication in the Foreign Language Classroom." In C. Kramsch and S. McConnell-Ginet, eds., *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1992.

[62] Halliday, M. "New Ways of Meanings: A Challenge to Applied Linguistics." *Journal of Applied Linguistics*, 6 (1990), 7-36.

[63] Lange, L., and D. Lane. "Doing the Unthinkable in the Second Language Classroom: A Process of the Integration of Language and Culture." In T. Higgs, ed., *Teaching for Proficiency: The Organizing Principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1987, 139-77.

[64] Bar-Tal, D. *The Rocky Road Toward Peace: Societal Beliefs Functional to Intractable Conflict in Israeli School Textbooks*. Tel Aviv: School of Education, Tel Aviv University, 1996.

[65] Byram, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1989.

[66] Skierso, A. "Textbook Selection and Evaluation." In M. Celce-Murcia, ed., *Teaching English as a Second Language*. Los Angeles: Newbury House, 1991, 432-53.

[67] Badr, H.M. "Evaluation of Living English for the Arab World: Intermediate Ist Grade Textbook." Unpublished Master's thesis. King Abdulaziz University, Makkah Al-Mukarramah, 1977.

[68] Ali, F.M. "Evaluation of the Intermediate 2nd Grade English Language Textbook." Unpublished Master's Thesis. Um-Al-Qura University, Makkah Al Mukarramah, 1983.

[69] Breen, M. and C. Candlin. "Evaluating Course Materials: A Contrastive Study in Textbook Trialling." *System*, 23, no. 3 (1987), 337-46.

[70] Hutchinson, T. "What's Underneath?: An Interactive View of Materials Evaluation." In *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, ed. L.E. Sheldon. London: Modern English Publications and the British Council, 1987, 37-44.

[71] Tucker, A. "Evaluating Beginning Textbooks." *English Teaching Forum*, 13 (1975), 355-61.

[73] Gearing, K. "Helping Less-experienced Teachers of English to Evaluate Teachers' Guides." *ELT Journal*, 53, no. 2 (1999).

[73] Hess, N., and Jasper, S. Penfield. "A Blending of Media for Extensive Reading." *TESOL Journal*, 4, no. 4 (1995), 7-11.

[74] Bryant, D., and L. Troy. *College Study Skill Text Analysis Based on Validated Research Recommendations*. ERIC # ED385829, 1995.

[75] Schumm, Jeanne, et al. "Considerateness of Postsecondary Reading Textbooks: A Content Analysis." *Journal of Developmental Education*, 15, no. 3 (1992), 16-18, 20-22.

[76] Ornstein, Allan, C. "The Textbook Curriculum." *Educational Horizons*, 70, no. 4 (1992), 167-69. ERIC # EJ453995.

[77] Neumark, E. et al. "The Evaluation of Some 8th and 9th Grade Textbooks According to the English Syllabus." *English Teachers' Journal: Israel*, 43 (1991), 54-61.

[78] Schneider, Carol. *A Teacher's Guide to Choosing a Secondary Foreign Language Textbook*. ERIC # ED369269, 1994.

[79] Readence, J. E., T.W. Bean and R.S. Waldwin. *Content Area Literacy: An Integrated Approach*. 5th ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1995.

[80] Tierney, R. J., J.E. Readence, and E.K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1990.

[81] Wright, Ian. "Critically Thinking about the Textbook." Paper presented at the 16th International Conference on Critical Thinking. Sonoma, CA, July 28-31,1996. ERIC # ED399880.

[82] Coleman, H. "Evaluating Teachers' Guides: Do Teachers' Guides Guide Teachers?' in Alderson (ed.).

[83] Ellis, R. "The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials." *ELT Journal*, 51, no. 1 (1997).

[84] Alderson, J. "Guidelines for the Evaluation of Language Education." In J. Alderson and A. Beretta, eds., *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, 274-304.

[85] Weir, C., and J. Roberts. *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell, 1994.

[86] Lynch, B. *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

[87] Barnard, R., and M. Randall. "Evaluating Course Materials a Contrastive Study in Textbook Trialling." *System*, 23, no. 3 (1995), 337-46.

[30] Denman, T.I. "The Buying and Selling of Textbooks—Friend or Foe of the Curriculum?" *Mathematics Teacher*, 77, no. 1 (1984), 8-9.
[31] Woodward, A. "Learning by Pictures: Comments on Learning, Literacy, and Culture." *Social Education*, 53 (1989), 101-102.
[32] Chall, I. S., and J.R. Squire. "The Publishing Industry and Textbooks." In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P.D. Pearson, eds., *Handbook of Reading Research*. White Plains, NY: Longman, 11:120-46.
[33] Cheek, E.H., Jr., and M.C. Cheek. "Organizational Patterns: Untapped Resources for Better Reading." *Reading World*, 22 (1980), 278-83.
[34] Ogle, D. "KWL in Action: Secondary Teachers Find Applications that Work." In E.K. Dishner, T.W. Bean, J.E. Readence, and D. W. Moore, (eds.), *Content Area Reading: Improving Classroom Instruction*. 3rd ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1992, 270-82.
[35] Guzzetti, B. J., C.R. Hynd, S.A. Skeels, and W.O. Williams. "Improving Physics Texts: Students Speak Out." *Journal of Reading*, 38 (1995), 656-63.
[36] Brozo, W. G., and M.L. Simpson. *Readers, Teachers, Learners: Expanding Literacy in Secondary Schools*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995.
[37] Sheldon, L. "Evaluating ELT Textbooks and Materials." *ELT Journal*, 42 (1988), 237-46.
[38] Broca, A., and A. Bruton. "Self-access EFL Reading Materials." Paper delivered at IATEFL Research SIG Conference on Reading Skills, Cambridge, 1995.
[39] Anthony, B. "In What Ways Do We Want EFL Coursebooks to Differ?" *System*, 25, no. 2 (1997), 275-84.
[40] Richards, J.C. "Beyond the Textbook: The Role of Commercial Materials Language Teaching." *RELC Journal*, 24 (1993), 1-14.
[41] Hutchinson, T., and E. Torres. "The Textbook as Agent of Change." *ELT Journal*, 48 (1994), 315-28.
[42] Chastain, K. *Developing Second-Language Skills*. 2nd ed. Chicago: Rand McNally, 1976.
[43] Charles, Carpenter. *History of American Schoolbooks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1963.
[44] Maxwell, R.C. *The Selection of Textbooks*. Boston, New York, Chicago, San Fransisco: Houghton Mifflin, 1921.
[46] Fiske, B. Edward. "Are We Dumping Down the Textbooks?" *Principal, 64* (1984), 44-46.
[46] Muther, Connie. "What Every Textbook Evaluator Should Know?" *Educational Leadership*, 42 (1985) 4-8.
[48] Clark, Todd. "The West Virginia Textbook Controversy: A Personal Account." *Social Education (1975), 216-219.*
[48] Muther, Connie. "Textbook Deals: Is Your Board Putting Cost Before Curriculum?" *American School Board Journal*, 173 (1986), 32-34.
[49] Macian, J., and G. Harewood. "Textbooks: Do They Match Your Students' Learning Needs?" ERIC Document Reproduction Services No. Ed 254 108, 1984.
[50] Talmage, Harriet. "Creating Instructional Materials: The Textbook Publisher as Connecting Link." *Curriculum Review*, 26 (1986), 8-10.
[51] Armbruster, Bonnie B., and T. Anderson. *Content Area Textbooks*. ERIC Document Reproduction Services No. ED 203 298, 1981.
[52] Abrate, J.E. "French Cuisine in the Classroom: Using Culture to Enhance Language Proficiency." *Foreign Language Annals*. 26, 1 (1993), 31-37.
[53] Byram, M., and V. Esarte-Sarries. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.
[54] Damen, L. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1988.
[55] Dechert, C., and P. Kastner. "Undergraduate Student Interests and the Cultural Component of Textbooks for German." *The Modern Language Journal*, 73 (1989),178-91.
[56] Flewilling, J. "Teaching Culture in the "90s: Implementing National Core French Study Syllabus." *The Canadian Modern Language Review*, 49, no. 2 (1993), 338-44.
[57] Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
[58] Kramsch, C., and S. McConnell-Ginet. "(Con) textual Knowledge in Language Education." In C. Kramsch and S. McConnell-Ginet, eds, *Text and Content, Cross-disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1992, 3-22.

References

[1] Cortes, C. E., and D. B. Fleming. "Changing Global Perspective in Textbooks." *Social Education*, 50, no. 5 (1986), 376-84.

[2] Klien, G. *Reading into Racism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.

[3] Duffy, T. M., L. Higgins, B. Mehlenbacher, C. Cochran, Wallace, and S. Smith. "Models for the Design of Instructional Text." *Reading Research Quarterly*, 24 (1989), 434-57.

[4] Alvermann, D. E., and D.W. Moore. "Secondary School Reading. In R. Barr. M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P. D. Pearson, eds., *Handbook of Reading Res*earch. White Plains, NY: Longman, 1991, 2: 951-83.

[5] Flaherty, G. "Why Textbook Teaching Doesn't Work for All Kids." *Vocational Education Journal*, 67 (1992), 32-33, 56.

[6] Shutes, R., and S. Peterson. "Seven Reasons Why Textbooks Cannot Make a Curriculum." *NASSP Bulletin*, 78, no. 565 (1994), 11-20.

[7] Beck, I.L., and M.G. McKeown. "Social Studies Texts are Hard to Understand: Mediating Some of the Difficulties." *Language Arts*, 68 (1991), 482-90.

[8] Deighton, L.C. "Textbooks – Role in Education." *The Encyclopedia of Education*, 4ed. Edited by L.C. Deighton. New York. The Macmillan Company and Free Press, 1971.

[9] Soloman, M. "Text Selection Committee: What Teachers Can Do?" *Learning*, 6 (1978), 43.

[10] English, R. "The Policies of Textbook Adoption." *Phi Delta Kappan*, 62 (1980), 275-78.

[11] Goldstein, P. *Changing the American Schoolbook*. Lexington, Mass. and Toronto: Lexington Books, P. C. Heath and Company, 1978.

[12] Haycraft, J. *An Introduction to English Language Teaching*. London: Longman, 1978.

[13] Farr, R., and M.A, Tully. "Do Adoption Committees Perpetuate Mediocre Textbooks?" *Phi Delta Kappan*, 66, no. 7 (1985), 467-71.

[14] Blanco, C.S. "A Critical Analysis of Selected Elementary School Textbooks in Reading." Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, CA.

[15] Keith, Sherry. "Choosing Textbooks: A Study of Instructional Materials for Public Education." *Book Research Quarterly*, 1, no. 2 (1985), 24-37.

[16] Duffelmeyer, F. A. "Matching Students with Instructional Level Materials Using the Degrees of Reading Power System." *Reading Research and Instruction*, 25, no. 3 (1986), 192-200.

[17] Al-Mekhlafy, M.H. "Development and Validation of a Checklist for Assessing the Readability and Overall Quality of the Reading Textbooks Currently used in the Yemen Arab Republic." Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, 1988.

[18] Al-Ahaydeb, M. "Teaching English as a Foreign Language in the Intermediate and Secondary Schools of Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, 1986.

[19] Cunningsworth, A. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann Educational Books Ltd., 1984

[20] Rea-Dickens, P., and K. Germaine. *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

[21] McDonough, J. and C. Shaw. *Materials and Methods in ELT*. Oxford:Blackwell, 1993.

[22] Ereksoussy, Zubaidah M. "Evaluating the English Language Textbook Studied in the First Year at Girls' Intermediate Schools in Saudi Arabia." Unpublished Ph.D. dissertation, King Saud University.

[23] Surur, Radhi. "A Critical Analysis of the Intermediate First Year English Pupil's Book in Saudi Arabia." *J. King Saud Univ.*,Vol. 2, *Educ. Sci.* 1 (A.H. 1410/1990), 9-34 .

[24] Afifi, M.Y."Evaluation of the Third Level English Language Textbook for Intermediate Schools in Saudi Arabia." An unpublished M. A. thesis, Faculty of Education, K.A.A. University, Al-Madinah Al-Munawwarah, 1990.

[25] Good, C. V. *Dictionary of Education*. New York: McGraw Hill, 1973.

[26] Williams, D. "Developing Criteria for Textbook Evaluation." *ELT Journal*, 37 (1983), 251-54.

[27] Chambers, F. "Seeking Consensus in Coursebook Evaluation." *ELT Journal*, 51, no. 1 (1997), 29-35.

[28] Walker, P. "Decision Making and Problem Solving." In D. Stewart, ed., *Handbook of Management Skills*. Aldershot: Gower Press, 1988.

[29] Lester, Julie H., and Earl H. Cheek, Jr. "The "Real" Experts Address Textbooks Issues." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, no. 4 (1997).

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Culture

13 The contents develop appreciation of Islamic and Saudi culture

The contents reflect the Islamic and Saudi culture

They develop appreciation of the Saudi environment

The concepts are linked to the students' background knowledge

They reflect students' experiences.

They encourage Saudi moral values

They contain no stereotypes on the basis of religion, race, sex, age, social class, occupation or ethnic groups

They do not include selections highlighting religious aspects contrary to Islam

They do not contradict Islamic Saudi culture

Appendix C

A list of textbooks reviewed by the researcher

It must be mentioned here that the study did not evaluate the textbooks of English for specific purposes like the ones used at King Faisal and King Fahad Universities.

1. *A 101 Course in English Language: A New Approach*. Marghalani, Abdul-Rahman. Dar Al-Ameen, 1996.
2. *A 102 Course in English Language: A New Approach*. Dar Al-Ameen,1996.
3. *A Communicative Grammar (Interactions 1)*. Kirm, Flaine, and Pamela Hartmann. McGraw-Hill, 1996.
4. *A Communicative Grammar (Interactions 2)*. Werner, Patricia, Mary Church, and Linda Baker. McGraw-Hill, 1996.
5. *A Listening/Speaking Skills Book (Interactions 1)*. Tanka, Judith and Paul Most. McGraw-Hill, 1996.
6. *Listening/Speaking Skills Book (Interactions 2)*. Tanka, Judith, Paul Most, and Linda Baker. McGraw-Hill, 1996.
7. *A Reading Skills Book (Interactions 1)*. Kirm, Flaine and Pamela Hartmann. McGraw-Hill, 1996.
8. *A Reading Skills Book (Interactions 2)*. Kirm, Flaine and Pamela Hartmann. McGraw-Hill, 1996.
9. *A Writing Process Book (Interactions 1)*. Segal, Margaret and Cherry Pavlike. McGraw-Hill, 1996.
10. *Developing Skills*. Alexander, L.G. Longman, 1982,
11. *English Conversation Practice*. Taylor, Grant. McGraw-Hill, 1967.
12. *From Sentence to Paragraph*. Dippo, Albert. Prentice Hall, 1966.
13. *Idea Exchange 2*. Blanton, Linda. Heinle and Heinle, 1972.
14. *Improving Aural Oral Comprehension*. Morley, Joan. University of Michigan Press, 1972.
15. *Listening Dictation*. Morley, Joan. University of Michigan Press, 1976.
16. *Practice and Progress*. Alexander, L.G. Longman, 1967,
17. *Proceeding in English*. Curry, Dean. USA Information Agency, 1982.
18. *Rapid Review of English Grammar*. Praninskas, Jean. Prentice Hall, 1975.
19. *Understanding and Using English Grammar*. Azar, Betty. Prentice Hall, 1981.
20. *Writing as a Thinking Process*. Lawrence. Mary. The University of Michigan Press, 1976.
21. *Writing Good Sentences*. Faulker, Calude. Scribner, 1980.

against the Islamic and Saudi one (words like boyfriend, girlfriend, wine, gambling)

III Exercises

General

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

9 Exercises develop students' comprehension of the reading materials

The exercises offer opportunities to practice new words and structures
They encourage critical thinking
They recognize individual differences
There are clear directions for the exercises
There are varied types of exercises
There is a suitable pattern of review
They promote meaningful communication

Culture

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

10 Exercises promote meaningful communication in situations that are consistent with Islamic and Saudi culture

The situations do not clash with Islamic and Saudi culture
They do not include propagation of any culture opposing Islamic and Saudi culture

IV. Contents

General

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

11 The contents are appropriate to be used in the classroom

The contents are appropriate to the needs of the students
They satisfy the students' varied interests
They are up-to-date
They are arranged in logical order
They motivate the students to read
They help in achieving the goals of the syllabus
They satisfy individual differences by presenting varied levels of difficulty
They help in applying what is learnt

V. Concepts

General

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

12 The concepts are appropriate to be taught in the classroom

The concepts presented are appropriate to the students' intellectual abilities
There is adequate explanation of concepts
They are presented in a graded way

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Vocabulary control

4 Vocabulary control is suitable for the students

New words are selected on the basis of frequency and usefulness

The textbook contains graded presentation of new words

It contains appropriate contextual situations according to the Islamic beliefs

The vocabulary load is appropriate

It contains a glossary of new and difficult words

Basic words are appropriate to the linguistic abilities of the students

Basic words reappear throughout the textbook

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Syntactic complexity

5 Syntactic complexity is appropriate to the students

The textbook contains familiar sentence structure

It contains easily understandable complex sentences

It contains understandable language patterns

The sentence length is suitable for the students.

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Cohesion

6 The textbook contains appropriate cohesive ties (relationship between adjoining clauses and sentences)

There are clear relationships between pronouns and their referents

There are explicit ties between clauses and sentences (and, but, yet)

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Coherence

7 There is coherence within the reading selections in the textbook to ease comprehension

There are clear identifiable organizational patterns in the textbook

The textbook contains consistent information

The subheadings help in understanding

Important portions of the textbook are highlighted

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Culture

8 The vocabulary items are consistent with Islamic and Saudi culture

The textbook contains appropriate contextual situations that do not contradict Islamic and Saudi culture

Vocabulary items do not propagate any culture

Appendix B

Textbook Evaluation Checklist
Information Sheet

A) Textbook Information

Title ____________________

Author (s) ____________________

Publisher ____________________

Year of Publication ____________________

B) Textbook Evaluation Sheet

Instructions: Please check one of the five columns given against each item:

No. **Items**

I. Illustrations

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

General

1 The illustrations help in comprehending the text

The illustrations are appropriate to university students
They portray the text well
They are directly related to the text
They are clear, simple and attractive

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Culture

2 The illustrations are consistent with Islamic and Saudi culture

The illustrations contain nothing against the Islamic religion
They contain no stereotypes on the basis of religion, race, sex, age, social class, occupation or ethnic groups
They do not tempt to religious aspects of other religions

II Vocabulary

Strongly disagree	Disagree	Un-decided	Agree	Strongly agree
0	1	2	3	4

Appropriateness

3 The vocabulary items used in the textbook are appropriate

Most of the vocabulary items are familiar to the students
Unfamiliar vocabulary items are fully illustrated with sufficient contextual clues
Technical vocabulary items are fully explained

Table No.2. Books used within ten years then changed and reasons for changing them: ***(for answering*** **question # 5). Please use one table for each textbook:**

Course #	Course Title	Title of book	Author	Publisher	Pub. Year	Assigned		Changed	
						Year	Term	Year	Term

Reasons for changing the book:

Course #	Course Title	Title of book	Author	Publisher	Pub. Year	Assigned		Changed	
						Year	Term	Year	Term

Reasons for changing the book:

Course #	Course Title	Title of book	Author	Publisher	Pub. Year	Assigned		Changed	
						Year	Term	Year	Term

Reasons for changing the book:

Table 1. Title of books used in each freshman course. (For answering question number 4)

Course #	Course Title	Title of book	Author	Publisher	Year of pub.	Semester and year assigned

Appendix A

A Survey Regarding the Current State of Teaching Freshman English in Saudi Arabian Universities

Dr. Ahmed Omer Alhaidari
Faculty of Education, King Abdulaziz University, Madina

University: ____________________ College\Center ________________

Chairman's Name ________________ Phone No. ________________

Address ____

Please answer the following questions:

1. What are the titles and numbers of Freshman English courses taught at each level? Please give the number of the study units/credit hours assigned to each course:

Course #	Course Title	S. Units

Course #	Course Title	S. Units

2. How many sections of Freshman English courses are taught in your department or center?

____

3. How much time per week is allocated to each study unit? _______ hour(s)

4 When was each textbook currently used prescribed for each freshman course? Please give full details of the books. Also, please give the semester and the year . (Kindly fill in table number one.)

5 For the last ten years, how many textbooks have been used in each freshman course? Please, mention their titles, authors and publishers. For each textbook used, please mention the reasons, if any, behind changing it.(Kindly fill in table number two)

6. What criteria are used while selecting the books currently under use in freshman English courses?

7. What procedures were followed for the selection of the textbooks currently under use?

8 List the number of teachers involved in the selection of the textbooks currently under use. Also, please, give their nationalities, qualifications, and experience of teaching EFL / ESL

Table 4. Contd.

Evaluation items	Book 1**	Book 2	Book 3	Book 4	Book 5	Book 6	Book 7	Book 8	Book 9	Book 10	Book 11	Book 12	Book 13	Book 14	Book 15	Book 16	Book 17	Book 18	Book 19	Book 20	Book 21
III. Exercises																					
General: 9. Exercises develop students' comprehension of the reading materials	1	1	4	3	4	3	3	3	3	3	3		3	3	3	3	1	3	4	4	3
Culture: 10. Exercises promote meaningful communication in situations that are consistent with Islamic and Saudi culture	4	3	0	1	0	1	0	11	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	4	3
IV. Contents:																					
General 11. The contents are appropriate to be used in the classroom	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
V. Concepts:																					
General: 12. The concepts are appropriate to be taught in the classroom	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
Culture 13. The contents develop appreciation of Islamic and Saudi culture	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	3	2

**Names of the textbooks are given in Appendic C in the same order as given above.

***NA means not applicable.

Table 4. Summary of the results obtained on the evaluation of freshman level textbooks* by using the following five columns rating scale

Evaluation items	Book 1**	Book 2	Book 3	Book 4	Book 5	Book 6	Book 7	Book 8	Book 9	Book 10	Book 11	Book 12	Book 13	Book 14	Book 15	Book 16	Book 17	Book 18	Book 19	Book 20	Book 21
I. Illustrations:																					
General: 1. The illustrations help in *comprehending the text*	NA***	NA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	NA	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Culture: 2. The illustrations are consistent with Islamic and Saudi culture	NA	NA	0	1	1	1	0	1	1	1	3	NA	1	1	2	1	0	2	1	3	2
II. Vocabulary																					
Appropriateness: 3. The vocabulary items used in the textbook are appropriate	3	13	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Vocabulary control: 4. Vocabulary control is suitable for the students	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	
Syntactic complexity: 5. Syntactic complexity is appropriate *to the students*	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Cohesion: 6. The textbook contains appropriate cohesive ties (relationships) between adjoining clauses and sentences	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	4	3	3	4
Coherence: 7. There is coherence within the reading selections in the textbook to ease comprehension	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4
Culture: 8. The vocabulary items are consistent *with Islamic and Saudi culture*	4	4	0	1	0	0	0	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	4	1

*0= strongly disagree, 1 = Disagree, 2 =Undecided, 3 = Agree, 4 = Strongly agree

Table 3. Contd.

No.	University	College	Course no.	Course title	Title of replaced book	Author(s)	Publisher	Year of pub.	Year of selection	Year of replace-ment	Reasons for replacement
		Arts	113	Comprehension I	*Developing Skills*	L.G. Alexander	Longman		82	90	Outdated
4.	K. Saud Univ	Coll. of Edu. Abha	010	Intensive Eng.	*Welcome to English 2*	Willard Sheelen	ELS, Inc.	76	?	2nd/1418 H	Were based on audiolingual approach, hence outdated. One more integrated set is chosen
			101	"	*Welcome to English 3*	"	"	77			
			101	"	*Graded Exercises in English*	Robert Dixon	Dixon English Series	-	?		A lot of culturally unacceptable material
5.	K. Fahad Univ.	English Center	101	Freshman Composition I	*Introduction to Academic Discourses*	T. Dale	KFUPM Press	90	90	1st /94	The book was updated with revision
			101	Freshman Composition	*English Simplified*	Ellesworth	"	90	1s t/90	1st/98	Weak on verbs
			102	Freshman Composition II	*Researching and Reporting*	Hidden/Baker	"	90	1st/90	1st/98	An updated version is adopted

Table 3. Books changed

No.	University	College	Course no.	Course title	Title of replaced book	Author(s)	Publisher	Year of pub.	Year of selection	Year of replace-ment	Reasons for replacement
1.	K.A. Univ	Arts and Humanities Jeddah	106	Reading	*Authentic English for Reading I*	B. Abbs, V. Cook & M. Underwood	Oxford	85	2nd/85	1st/91	Use of one integrated course to reading, writing, listening, and speaking. Hence, the choice of *Interactions I & II*
			107	Reading	*Authentic English for Reading II*	"	"	"	"	"	
			101	Grammar & Comp.	*Discovering English*	Casset's Foundation		79	"	"	
			102	Oral English	*Exploring English*						
			103	Grammar & Comp.	*Discovering English*						
			104	Oral I							
		Fac. of Edu. Madinah Munawwarah	No books changed for the last nine years								
2.	Ummul Qura Univ.	Social Sciences	No changes in books since A.H. 1410								
		Fac. of Edu. Taif	No response								
3.	K. Faisal Univ.										

Table 2. Selection of books

No.	University	'College	Criteria for choosing books	Procedure	Those involved in the procedure
1.	K.A. Univ..	Arts and Humanities	- Bridge the gap between secondary English and the English required for studying specialized courses in linguistics and literature - Should not include written materials or pictures not allowed within the religious, social, political setup of KSA - Should be covered within the time allowed (one term) - Should teach the 4 skills and grammar		- 4 teachers with 10-20 years of experience and one language instructor with 10 years of experience. - Saudi, South American, Sudanese, American
2.	K.A. Univ.	Edu. Madinah	- The need of students in English as basis to their studies	Some staff member(s) choose the book and offers it to the department council to approve it after a serious discussion	- 6 teachers with 5-20 years - Pakistani, Sudanese, Egyptians, Jordanian, and Saudi
3.	Ummul Qura Univ.	Social Sciences	- Availability and up to date	A Book Selection Committee (now). Before the Chairman used to choose the books.	- Chairman
		Taif	- Nothing		
4	King Saud Univ	Arts	- Compatibility with course description - Appropriateness of materials - Usefulness, & relation to other books at the level	- Acquiring the books from publisher - Considering them by the selection committee - Discussing then deciding	- 7 teachers with 10-20 years experience - Saudi, Syrian, American
5.		Education-Abha	-	- A committee	- 5 teachers with 8-20 years experience - Saudis, Egyptians, Sudanese, American
6	King Fahad Univ.	Language Center	- Developed within the department - Scientific English & research	- Developed within the department, input is received at the end of the year and then books are revised	- 21 teachers with 5-10 years experience - South African, American, British, Canadian
7.	King Faisal Univ	Language Center	Suitability of materials to (a) students' level in English (b) their area of specialization	- A pilot study is made by staff - Using the books as supplementary - If good the book is put into active usage	- 7 teachers with 10-20 years experience - Somalese, Palestinian, Jordanian, American, British, Saudi

Table 1. Contd.

	University	College	No. of courses	Course No.	Course title	Study units	Title of books	Author	Publisher	Year of pub.	Terms & year assign.
7.	K. Saud Univ.	Edu. Abha	4	010 Inten. Prog	- Listening	4	*A Communicative Grammar*	Elaine Kirm & Jack Darcy	McGraw Hill		2nd/A.H. 1418
					- Reading	4	*A Reading Skills Book*	Elaine Kirm & Pamela H.	"		
					- Grammar	5	*A Listening/Speaking Skills book*	Judith T. & Paul M.	"		
					- Writing	4	*A Writing Process Book*	M.K. Segal & C. Pavlite	"		
8.	King Fahad Univ.	Eng. Lang. Center	3	101	Composition 1	5	*Introduction to Academic Discourse*			90/94	1st. 1990
				102	Composition 2	4	*Researching & Reporting*			1990	

Table 1. Contd.

No.	University	College	No. of courses	Course No.	Course title	Study units	Title of books	Author	Publisher	Year of pub.	Terms & year assign.
5.	K. Faisal	Language Center	1	151 Inten. Prog	- General English	-	*Idea Exchange*	Linda London Blanton	- Heinle & Heinle	1988	
					- Intensive English		- *Understanding Eng. Grammar*	- Betty Azar	- Prentice Hall	1992	
							- *Improving Aural Comprehension*	- Morley	- U. of Michigan	1972	
6.	K. Saud Univ.	Arts	7	111	Writing Skills	3	*Writing Good Sentences*	C. Faulhener	Scribner	1980	1st/1983
				113	Comprehension (1)	2	*Developing Skills*	L.G. Alexander	Longman	1980	
				112	Spoken English	2	*English Conversation Practice*	Grant Taylor	McGraw Hill	1967	
				114	Composition (1)	3	*Warriner's Grammar & Comp.*	John Warriner	Harcourt Brace	1988	
				115	Comprehension (2)	3	*English for Today 6*	NCTE	McGraw Hill	1975	
				117	Basic Skills	3	*Connections & Contexts*	Walker Wright	Harcourt Brace	1981	
				116	Remedial Grammar	3	*Rapid Review of Eng. Grammar*	Jean Praninskas	Englewood Cliffs	1975	

Table 1. Contd.

No.	University	College	No. of courses	Course No.	Course title	Study units	Title of books	Author	Publisher	Year of pub.	Terms & year assign.
3.	Ummul Qura Univ.	Social Sciences	7	101	English Language	2	*Proceeding into English*	Dean Curry	USA	1982	1st/A.H. 1410
				110	Structure (1)	3	*Developing Communicative Competence*	Brader	Univ. of Pittsburgh	1974	"
				120	Listening/Speaking	3	*Improving Spoken English*	Morley	Univ. of Michigan	1979	"
				130	Writing (1)	3	*From Sentence to Paragraph*	Di Pippo	Prentice Hall	1966	
				121	Listening/Speaking	3	*Improving Spaking Skills*	Morley	Univ. of Michigan	1979	
				131	Writing (2)	3	*Writing as a Thinking Process*	Mary Lawrence	"	1980	
				141	Reading (2)	3	*Encounters*	Berger	Harcourt Bros	1980	
4.	Ummul Qura Univ.	Edu. Taif	2	101	English Language 1	2	*A 101 Course in English Language: A New Approach*	Abdul RahmanA. Marghalani	Dar Al Ameen, Cairo	1996	
				102	English Language 2	2	*A 101 Course in Eng. Lang. A New Approach*	Abdul Rahman A. Marghalani	Dar Al Ameen, Cairo	1996	

Table 1. Books used

No.	University	College	No. of courses	Course No.	Course title	Study units	Title of books	Author	Publisher	Year of pub.	Terms & year assign.
1.	K.A. Univ Jeddah	Arts and Humanities	6	101	Grammar & Composition	-	*A Communicative Gram (Interactions 1)*	Elaine Kirm & Jack Darcy	McGraw Hill	1990	-
				102	Oral English	-	*A Listening/Speaking Skills Book (Interactions I)*	Judith Tanka & Paul Ma	McGraw Hill		-
				106	Reading	-	*A Reading Skills Books (Interactions 1)*	Elaine Kirm & P. Hartman	McGraw Hill		-
				103	Grammar and Comp.	-	*A Communicative Grammar (Interactions 2)*	P. Werner, M. Church & L. Baker	McGraw Hill		-
				104	Oral English	-	*A Listening/Speaking Skills Book (Interactions 2)*	Judith Tanka & Linda Baker	McGraw Hill		-
				107	Reading	-	*A Reading Skills Book (Interactions 2)*	Elaine Kirm & P. Hartman			
2.	K A. Univ	Edu. Madina	3	101	English Language 1	2	*Practice & Progress* Units 1-24	L.G. Alexander	Longman	1967	1986
				102	English Language 2	2	*Practice & Progress* Units 25-48	L.G. Alexandar	Longman	1967	
				215	Language Practice 1	3	*Developing Skills*	L.G. Alexander	Longman	1964	

2- Another difference is in the number of study units or credit hours assigned to each course. Some courses are allocated two study units whereas others are given three.

3- Though the English textbooks used at the freshman level differ from each other yet the majority of them are quite suitable for our students. However, some of them are better than others in the sense that they have the least number of words that clash with Saudi Islamic culture. This reflects a good sense of judgement among those who select these books.

4- The textbooks called *Interactions I* and *II* are not suitable for Saudi students. The contents of these textbooks are not only culturally biased but also conflict with Saudi culture and Islamic values all the way through.

5.2. Recommendations

On the basis of the above conclusions, and to achieve the avowed goals of this study the researcher puts forward the following recommendations. He hopes that the quality of teaching English at freshman level will improve by following these recommendations.

1- The Ministry of Higher Education may plan a unified program on the national level for the freshman level teaching of English in the Kingdom to overcome the varied problems pointed out above. All universities should abide by the set of chosen textbooks.

2- The series of textbooks entitled *Interactions I* and *II* currently under use at freshman level in some national universities should immediately be replaced with better ones. These books are totally biased and against Saudi and Islamic culture.

3- A panel of educational experts, curriculum planners and textbook writers should be constituted by the Ministry of Higher Education to develop appropriate curriculum and/or to write textbooks in line with our social, cultural and religious values. The proposed panel should also include some representatives from the girls' colleges and Universities. A native speaker having rich experience of writing and editing textbooks of English should also be on the panel of authors specially for creating new versions of the textbooks to sustain the style, the sense of the language and to ensure accuracy. If the same textbooks are to be modified in future, the qualified native speakers representing the publishing houses may be highly recommended to join the team.

4- Though the exercises given in the books are suitable, some further innovative and creative exercises should be added to promote students' creative potentials.

5- The illustrations which conflict with our cultural environment should be replaced with others compatible with our own culture.

6- The freshman level textbooks should remain under the periodic review and scrutiny of experts and teachers. The survey sheet developed by the researcher for the present study can be used to help achieve this goal.

7- A committee of experts and educators may be constituted on the national level to evaluate the newly written English textbooks before they are introduced at any level in all the universities. It would be desirable to try these books through micro-teaching before they are nationally introduced.

exercises with suitable patterns are given to help students review the texts. The exercises provide enough opportunities to students to interact equally and meaningfully among themselves.

4.2. 4.0. Contents

4.2.4.1. General

The contents of the books are appropriate to the freshman level students except a few undesirable phrases. They fully fulfil the academic needs of the EFL learners. Moreover, they satisfy the varied interests of our students because they are up-to-date. They are arranged in logical order from easy to difficult which creates a sense of motivation and curiosity amongst the students to read. They help students achieve the goals set in the syllabus for freshman courses. By presenting varied levels of difficulty in the books, the authors have tried to satisfy the individual differences amongst freshman students. Finally, the contents help students to put into practice the ideas they learn in the texts.

4.2.4.2. Culture

All the books, with the exception of two, are written by non-Saudis and perhaps non-Muslims. Some areas of the contents do clash with Saudi Islamic culture. Certain situations included in the books are alien to the Saudi students using these books. The series *Interactions I* and *II*, for example, include lots of such topics that conflict with the Saudi and Islamic culture. These topics not only clash with our religious and social culture but they also invite our students to such aspects that are not appropriate to them.

4.2.5. 0. Concepts

4.2.5.1. General

The concepts presented in the freshman books are within the range of students' intellectual abilities and they do not find any difficulty in comprehending them in the classroom. The authors have clearly explained these concepts and have included them in a graded order to help students understand them easily.

5.0. Conclusions and recommendations

5.1. Conclusions

1- There is a great difference among Saudi universities in teaching freshman English. The biggest difference lies in the fact that some English departments teach freshman English courses the whole year as an intensive program while others teach them as normal courses, which means that students also take some courses in Arabic in addition to the English courses.

be appropriate in all the freshman books. The writers of these books have added glossaries of new and difficult words. However, in terms of linguistics, some books do not look suitable to the level of our freshman students. The basic words also often appear in the books.

c) Syntactic complexity: In terms of syntactic complexity the books look to be appropriate to the level of our freshman students. The sentence structures are easy to understand. The language patterns used in the books are fully understandable to their readers. The average sentence length is also suitable and appropriate to the level of our students.

d) Cohesion: With regard to cohesion almost all the books are found appropriate for the students. The adjoining clauses and sentences have appropriate relationship and are suitable to the level of students. There are close relations between pronouns and their referents. The relationship between clauses and sentences through conjunctions and articles such as and, but, yet, are built explicitly and properly.

e) Coherence: In terms of coherence within the reading selections, the books are found appropriate. It seems that the authors have kept this point in mind while developing these books. Such a step makes the text easily understandable to the readers.

4.2.2.2. Culture

Language teaching cannot be separated from the culture of the people speaking that language. However, the question arises, what type of cultural aspects should be chosen for teaching? The answer to the above question is that while selecting textbooks, one may select those books which do not include such aspects that clash with his own culture especially from the religious and sociocultural points of view. Books selected for freshman courses are written by non-Saudis and perhaps non-Muslims and it is difficult to find a single book that does not include words like wine, gambling, boy friend, girl friend, etc. Our social and religious values do not allow us to teach such items. Usually those books which contain the least items which conflict with Saudi Islamic culture are chosen. As an alternative the units that contain cultural aspects against Saudi Islamic culture are skipped and in this way the undesirable language items excluded.

4.2.3.0. Exercises

4.2.3.1. General

The exercises given in the freshman books provide appropriate opportunities to students to practice new words and grammatical structures. These exercises encourage students to recall the texts and provide them opportunities to critically think thereon. The instructions in the exercises are given clearly and explicitly which provide a chance to the students to do them well without facing any sort of difficulties. Varied types of

at the freshman level in Saudi universities reflect the psychological, social, cultural and religious background of Saudi youth.

To achieve this objective, the researcher developed a textbook evaluation checklist. This checklist was used to evaluate almost all the English textbooks taught at freshman level in the surveyed Saudi universities (Table 1). However, reference books, books of scientific English and books developed in Saudi Arabia were not included in the evaluation process. Tables 2 and 3 explain the criteria for selecting and changing these books respectively. Names of the textbooks reviewed are given in Appendix C in alphabetical order. Table 4 displays a summary of the findings of evaluation of these textbooks by using a five-column rating scale which is explained hereunder:

4.2.1.0. Illustrations

4.2.1.1.General

Illustrations are found in most of the books. They are appropriate to the level of university freshman. They portray the text well. They are directly related to the text except for one case where a picture shows some Arabs watching TV near a Nissan car in a desert with the TV antenna on the car. This picture is not related to the text at all. It is also found that by and large the illustrations are clear, simple and attractive.

4.2.1.2. Culture

Most of the textbooks included in this research paper contained pictures or drawings that clash directly with Islamic and Saudi cultures. This is well understood because the authors are neither Saudis nor Muslims. However, it was one of the objectives of the present research paper to point out this aspect.

4.2.2.0. Vocabulary

4.2.2.1. General

a) Appropriateness: The vocabulary items included in the textbooks are found appropriate because most of them are familiar to the students whereas unfamiliar items are fully illustrated with contextual clues. The technical words in the books are explained in detail.

b) Vocabulary control: Vocabulary control in almost all the books is suitable for the students' caliber. It appears that new words are included in all the books keeping in view their frequency and their usefulness for the students. The new words are presented properly. However, certain words in some of the books used in contextual situations are not in line with Islamic belief and our own atmosphere. The load of vocabulary looks to

5. King Faisal University
6. King Fahad University (English Language Centre)
7. King Saud University (College of Arts)

During the researcher's visit to the above campuses, some of the survey sheets could not be administered due to certain reasons. Hence, the researcher remained in contact with the Chairmen/Heads of the English Departments/Centers by mail and telephone until he was able to receive all the survey sheets back except the one from Imam Mohammad Bin Saud University. He contacted them several times by phone but failed to receive any information from them. Hence, he had to exclude that university from the study.

The researcher managed to collect the textbooks currently under use in the English Language Departments/Centers, and then survey and evaluate them, keeping in view the items given in the Textbook Evaluation Checklist and Information Sheet.

4.0. Analysis of data and discussion of results

4.1. Survey

The first objective aimed at finding out the present state of English language freshman courses being taught in Saudi universities from the following aspects:

1- Number of freshman English courses taught at both levels as university or faculty requirements at the universities referred to above.
2- Number of study units or semester hours assigned to these courses.
3- Number of periods allocated per week for these courses.
4- Titles of the books presently under use at freshman level.
5- Duration of the use of these books.
6- Information about the books under use for the last ten years and if they were replaced, the reasons behind their replacement.
7- The criteria used for the selection of these books.
8- The procedures followed while selecting these books.
9- The persons involved in the selection of these books; their nationalities, qualifications and teaching experience.

The following three tables answer the first objective of the study. The results show big differences in the teaching of freshman courses in terms of: number of courses, allocation of study units to each course, the textbooks under use and the criteria followed to evaluate these books for selection in different universities.

4.2. The Textbook Evaluation and Information Sheet

The second objective of the study aimed at knowing to what extent the books used

educational standards of the readers while evaluating textbooks for schools and colleges. The contents of the textbooks should not conflict with the values of the readers for whom the books are written. To overcome this problem, many researchers and educational experts have developed different criteria to evaluate books before making the final decision to introduce them at a certain level. All authors of checklists and evaluation formulae agree upon evaluating a textbook from the following points of view: philosophy, contents, authorship, organization, instructional aids, readability and cost. They are of the opinion that textbooks must suit the students in terms of their needs, and abilities, and should conform to the curriculum and objectives thereof.

3.0. Design and procedure

3.1. Design

The research in hand mainly aims at knowing to what extent the EFL textbooks taught at the freshman level in the Saudi universities surveyed reflect the psychological, social, cultural and religious background of the Saudi nation. The design also includes the survey regarding methods of selection of textbooks used at these universities.

3.2. Research instruments

The following research instruments were devised by the researcher to achieve the objectives of the study:

1- A survey sheet for the population study to determine the current state of teaching Freshman English in Saudi Arabian universities. (Appendix A).

2- A Textbook Evaluation Checklist and Information Sheet to know to what extent do the EFL textbooks reflect the Saudi context (Appendix B).

3.3. Procedure

After designing the survey sheet, the researcher presented it to three language consultants to review and check the validity of each statement given in the survey sheet. These consultants suggested some changes which were made accordingly.

When the survey sheet was ready in terms of its utility and validity, the researcher travelled to the following university campuses to administer it personally to the Chairmen/Heads of English Language Departments/Centers.

1. King Abdulaziz University (Faculty of Edu.Madinah)
2. King Saud University (College of Edu. Abha)
3. Umm ul Qura University (Faculty of Edu. Taif)
4. Imam Mohammad Bin Saud Univ.

about the efficiency and effectiveness of the process; 4- the state level does not appear to have much uniformity, and the textbook commission members frequently do not do the actual reviewing but pass that task onto friends and colleagues; 5- economic factors seem to be a major influence in states keeping statewide adoption practices, and 7- no available evidence indicates the optimum time for the reviewing process.

Many writers like Afifi [24], Hunkins [100], Schubert [101], Muther [46], Al-Moh'd [102], Badr [67] and Cowles [103], maintain to take into consideration the following aspects while developing a textbook :

1- The philosophy should be acceptable to the community, department, faculty, and clearly stated, biases and prejudices should be avoided, and it should be acceptable to the community's race, religion and sex.

2- The textbook should be divided in proportion according to the significance of the subject matter. Materials should be presented in an interesting and lively manner that is clear and concise.

3- The author should have professional experience at the particular academic level and in the content area. The author's general philosophy of education should be compatible with that expressed by the department concerned.

4- A unifying theme should permeate the entire text. The text should be adaptable for various types of teaching.

5- The textbook should be durable, sufficiently illustrated, and suitable for the grade level being considered.

6- The texts should fulfill the purpose of the course.

7- The readability should be appropriate to the grade level.

2.4. Summary

Along with the educational experts the researcher also emphasizes the fact that textbooks are the most important instructional materials. Similarly, textbook selection is of paramount importance for curriculum planners and educators because 75% to 95% of students' classroom time is utilized in using textbooks. Most of the experts and textbook writers stress the need for evaluating the instructional material by using the best possible criteria and procedures. The problem of textbook selection is very complicated due to the fact that the textbook selectors and members on the selection committees are appointed on role representation and not on the merit of professional experience. The teachers are not trained to evaluate textbooks before introducing them in schools or universities. Unfortunately, some of the publishers, on their part, do not take into consideration the needs of the students. Most of them produce books of very low quality which do not meet students' needs and adversely affect teaching. Hence, to improve the quality of textbooks, there should be coordination among all concerned people, such as curriculum planners, textbook writers, editors, administrators and publishers. These people should take into consideration the sociocultural background, psychological needs and

pedagogical principles. Moreover, as a guideline for future authors, their checklist includes questions on two categories: a) questions about basic assumptions, like conceptualization, definition, objectives, congruence, naturalism and particularism, inventiveness and language skills; b) questions about shape and design, i.e., length and size, internal format, sequencing/grading, external format, ancillary elements, visual and auditory aids and options.

Some researchers like Daud and Celce-Murcia [92], Macculllough [93, pp. 115-19], and Zaki [94] seem to be unanimous on the criteria of evaluating textbooks. Their checklists comprise the following items for textbook evaluation: aims, language content, vocabulary, illustrations, exercises, teaching and learning methods and physical make up as well as printing of the textbooks. Grant [90] proposes a seven-item criterion to scrutinize the efficacy of English language textbooks and other related materials: a)the maturity level of the students, b) nature of the material to be taught to the students, c) the extent of variance in the instructional materials, d) factors that affect learning, e)cost orientation of the material, and f) idea of appropriateness of materials to the teaching method. Grant [96] also suggests a three dimensional student and teacher related questionnaire to evaluate a course book; a) does the textbook suit the needs and the abilities of students?, b) does the textbook suit the teachers?, c) does the textbook meet the needs of official public teaching syllabuses and examinations?

Stieglitz [97] recommends that the evaluation of textbooks should be done from different angles, i. e., a) background information, b) the skills of reading, and finally c) recommendation for adoption.

William's [26] checklist includes four basic assumptions for this purpose, i.e., a) up-to-date methodology of second language teaching, b) guidance for non-native speakers of English, c) needs of learners, and d) relevance to sociocultural environment.

The checklist developed by Cunningsgworth [19] comprises questions on language content, selection and gradation of language items, presentation and practice of new language items, developing language skills and communicative abilities, supporting materials, motivation and the learner, and finally some questions about conclusions and an overall evaluation.

Newman and Eyster [98] recommend that the reading material should be examined or evaluated only by those who fully understand the special abilities and needs of the students and are familiar with the principles, process and rationale for selecting educational materials.

Duke [99] concludes that: 1- the criteria vary widely and appear not always related clearly enough to current instructional practices to be of much value; 2- there exists a lack of appropriate training for evaluators in using specific criteria; 3- the duplication of effort at both state and local levels in evaluating instructional materials raises questions

teachers of English and for those who lack confidence in their own English proficiency. It consists of 25 questions divided into four sections, which relate to the author's assumptions about the teachers' knowledge and experience in lesson planning, implementation and evaluation, and teacher development, and to technical points about the TG.

Ellis [83] applies another criterion for materials evaluation which comprises two phases: a predictive evaluation to decide what material is to be used and a retrospective evaluation to examine the materials after it has been used. He is of the opinion that in the beginning teachers face a difficulty of choosing a proper material suitable to their students. They carry out a predictive evaluation of the available materials to determine which are the best suited to their purpose. Later on, once they have used the materials, they may feel the need to undertake another evaluation to determine whether the materials have 'worked' for them. This constitutes a retrospective evaluation. However, Alderson [84]. Weir and Roberts [85] and Lynch [86] are of the opinion that very little published information is available on retrospective evaluation, and the bulk of the published literature on evaluation deals with program or project evaluation. Such evaluations may incorporate materials evaluation but they are necessarily much broader in scope. Otherwise, the only other published work on the empirical evaluation of teaching materials is to be found in accounts of the trialling of new materials [87]. The empirical evaluation can be made practical through micro-evaluations of specific tasks. One way in which teachers can conduct empirical evaluations is by investigating specific teaching tasks. The task evaluations constitute a kind of action research that can contribute to reflective practice in teaching.

Anthony [39] places three significant questions on textbook selection in any EFL context: 1- Do the students expect to be communicators in English, or only listeners, only readers or writers as well, or in face-to-face interaction? 2- In what cultural contexts will the students negotiate communication in English [88]? Are the tasks appropriate for the expected class sizes?

Cotton [89] reports that the items of criteria usually include such areas as: objectives, content, scope and sequence, evaluation procedures, physical characteristics and cost. Hence, an appropriate procedure should be chalked out which considers a textbook in relation to a school program.

Kaufmann [90] applies the following criteria in selecting and evaluating texts: organization, supporting material, and readability. Text organization was assessed by preface material, table of contents, index, and reference. Text material was evaluated by using hard data, soft data, visual aids, and bibliographies. Whereas, text readability was judged by transitions, tone, visual structure, and reading level.

Dubin and Olsthtain [91] base their criteria of scrutinizing a book on four different aspects: a) vital statistics, b) audience, c) language structure and language skills, d)

contains a wide variety of skills and the instructors of remedial study skill courses should have a good knowledge base of the latest research as well as a strong concept of the method they wish to incorporate into their program.

Schumm et al. [75] recommend the use of a modified version of Singer's Friendly Text Inventory to analyze the texts in terms of organization, explication, conceptual density, metadiscourse and instructional devices.

Ornstein [76] observes that although textbooks summarize large quantities of data and have some advantages, they may discourage conceptual thinking, critical analysis and evaluation. Comprehensibility and its elements (coherence, sequence, match, transition and self-monitoring) should be major criteria for textbooks adoption.

For evaluating and selecting school textbooks, Neumark et al. [77] recommend such criteria that include presentation of language skills, vocabulary, grammar, communicative activities and dictionary skills.

Schneider [78] says that to select appropriate textbooks for their classes, teachers should: 1- determine their department's philosophy; 2- look at their students' needs; 3- ask department members for suggestions; 4- review school district guidelines; 5- examine as many textbooks as possible; 6- contact sales representatives for sample textbooks, materials, and presentations; 7- examine the current textbook in use; 8- examine and compare textbooks; 9- teach sample lessons from various texts; 10- find out what other school districts are using; 11- talk to colleagues; 12- observe classes being taught with various texts; 13- discuss possible choices; 14- involve students in the process; and 15- make a selection.

The Text Evaluation Checklist designed by Readence et al. [79] offers teachers a criteria list to use when reviewing nonfiction text to determine its usefulness. Brozo and Simpson offer a checklist for teachers that is used to describe "characteristics that promote active and successful learning" from textbooks [36, p. 26]. Tierney, Readence and Dishner [80] designed a checklist called the Text Structure Strategy "to help students recognize and use expository text structures in order to better understand and recall informational type texts."

Both students and teachers should critically examine textbooks to find their particular worldviews and answers to questions about: 1- who and what was included or omitted; 2- how the book came to be published; 3- author qualifications; 4- content and biases; 5- visuals and their importance to the concepts; 8- value statements; 9- cause and effect statements; and 10- generalizations [81].

Based on the evaluation criteria suggested by Coleman [82] and Cunningsworth and Kusel [19]for teachers' books, Gearing [72] designed a checklist to be used by teachers of English in order to assess the teachers' guides intended for less-experienced

student audience. The multifaceted qualities of high schools warrant our attention and reflection as we try to blend the various multicultural backgrounds and individual differences of students with the various forms of content presentation found in textbooks. Like students, teachers bring many experiences, types of prior knowledge, and values into the learning situation. [29].

Badr [67] found the content material in books relating to culture not compatible with Saudi girl students. However, she thinks that the material and methods of teaching can help develop Saudi girls' cultural and psychological traits provided the books are taught by highly qualified teachers. Similarly, Ali [68] thinks that the contents of the book should be related to Saudi culture.

Ali [68] is of the opinion that: a) contents of the book should be related to Saudi culture, b) the lessons in the book should be interrelated, c) stress should be laid on the quality of English language and not only the quality of lessons, and d) the number of teaching periods per week should be increased.

Afifi [24] stresses the need for a better projection of Islamic and Arab cultures. Hence, it is essential to improve the contents and reorganize the vocabulary and cultural items in the light of the principles of gradation and reinforcement.

2.3. Review of some studies related to checklists and formulas for textbook evaluation

Numerous checklists and guidelines are available to help teachers carry out their own predictive evaluations [19; 69; 70; 37; 66; 21]. Teachers and textbook selectors can evaluate textbooks by using such tools. But these checklists are useful for teachers to some extent especially if they want to make more objective judgements in the words of Hutchinson to be "the single most important decision that the language teacher has to make" [70, p. 37] These evaluation checklists are designed to help teachers make a systematic selection of textbooks. They vary in the extent to which they can be adapted to meet specific circumstances. As an example, Tucker [71] provides a useful method of weighing the importance of criteria on which the evaluation is made so that teachers' priorities and concerns can be taken into account. The checklist presented by Gearing [72] includes ten questions grouped into five sections which focus on: assumptions about the nature of language and learning, material content, implementation, evaluation, and presentation. It provides teachers the opportunity to impose their own priorities during the process of evaluation, which is one of the advantages noted by Chambers [27, p. 34] of introducing management decision making into the coursebook evaluation process.

Criteria for the selection of resource materials included a challenging vocabulary, an interesting plot, compatibility of film and text versions and universal themes [73]. Bryant and Lindeman [74] are of the view that instructors should select a text that

average teacher has never been professionally trained to evaluate or to select materials for use in the classroom. And finally, many districts are not aware that there is a problem in the selection of books. According to Muther [47], in most classrooms "the method of teaching" seems to be assigning pages and answering the questions only.

Todd Clark [48] says that "it appears vital that professional educators and boards of education acquire a better understanding of the value structure of their own communities and make every effort to develop educational goals or alternative programs that recognize these values."

Macian and Harewood [49] claim that teachers should assess the textbooks in terms of the degree to which they match the students' learning needs, such as interests, age, previous experience, intelligence, motivation, creativity, sociability, emotional stability, verbal expression, visual perception, auditory perception and motor perception.

Talmage [50] believes that scholars, interpreters of scholarship and teachers must join hands in producing "good" instructional materials for the students.

Armbruster and Anderson [51] argue that an author can increase the comprehensibility of the textbook content through suitable ideas, facts, processes and procedures which are likely to be present in the background of the readers.

2.2. Review of some studies concerning the psychological, social, cultural and religious background of students

A great deal has been written in recent years about the close relationship between language and culture, and about the vital role cultural knowledge should play in the language classroom, both as a necessary aspect of communicative competence as well as an educational objective in its own right [52-61]. Today, it is widely acknowledged that language and culture are complementary to each other and that they cannot be viewed separately. Language is thought to be the purest extract of a people's culture, their customs, manners, habits, and values, the essence of their thinking and way of life [53; 57; 62-63; 60]. Thus, when the learners learn about language they learn about a culture, and while they learn how to use a new language they learn how to communicate with other individuals from a different culture. In fact, one of the expressed goals in any foreign language curriculum is to develop a cultural understanding of the target language society [60]. Textbooks teach more than subject content. When one considers the political, social, cultural, and economic content, as well as the values and societal beliefs that textbooks convey [64], it is not surprising that they have been a focal point of public attention. Textbooks, therefore, are considered to be one of the most important instructional tools for most language teachers and a central source of information about a foreign culture [65-66].

Individual students are required to use textbooks that are designed for a generic

ensuring a decision is made [27]. On this point, Sheldon [37, p. 245] observes that "it is clear that coursebook assessment is fundamentally a subjective, rule-thumb activity and that no neat formula, grid or system will ever provide a definite yardstick." It does seem useful to provide "some model for hard-pressed teachers/course planners that will be *brief, practical to use and yet* comprehensive in its coverage of criteria" [21, p. 53].

A reassessment of the scope of coursebooks should be accompanied by a consideration of their role in relation to that of different types of self-access/reference material, and a reassessment of the potential of the latter as well [38]. Since coursebooks are so central to most EFL teaching, their role and content should be much more central to applied EFL theory [39, p. 283]. Richards [40] concludes that teachers identify the important features of coursebooks as being those that may be expected of reference grammars. Unless coursebooks alter their current orientations, they will neither reflect current EFL theory, nor will they be the agents of change that Hutchinson and Torres [41] argue they can [39].

Goldstein [11] is of the view that "of all forms of instructional materials, the textbook predominates both historically and in the scale of its present use." Chastain [42, p. 529] says: "By selecting a text with a content which can be personalized to student interests, the teacher can more readily provide opportunities for real language practice... By selecting a text which includes the people, as well as the language, the teacher can more readily help his students to relate to the language. And by selecting a text in which provision is made for daily homework, the teacher can more easily expand the number of student contact hours with the language." Charles Carpenter [43, p. 278] determines that "within our era the printed text has been supplemented here and there by inventions such as motion pictures, radio, phonograph recordings, and television, and we hear a great deal about these things… As the inventions are, and notwithstanding their impact upon our time, they have made no such decisive headway as an accepted and integral portion of the educational system as to threaten the displacement of the book."

Maxwell [44, pp. 14, 57] says that the reason for poor selection of textbooks has frequently been due to the lack of justifiable standards of selection. The basis for selection has not been found in the educational needs of school children in a particular *city, but it has come usually from* extraneous situations of little or no importance. The schools are beginning to appreciate the necessity of having standards to evaluate subject matter and methods of procedures.

Fiske [45] is of the opinion that those who are to select textbooks are often ill-prepared for the task, given too little time to do it and are subject to political pressure which sometimes conflicts with educational goals.

Muther [46] asserts that textbook selection is not always wisely made due to the fact that many methods for selection are outdated because today's textbook is designed to sell traditional evaluation strategies which may no longer be effective. Secondly, the

changed little throughout the years, particularly in relation to content that addresses higher level cognitive processes. School districts are urged to ensure quality books for their schools through adoption committees and frequent reviews. Confirming the significance of selecting textbooks through evaluation, Woodward [31] recommends that careful evaluation of textbooks before adoption is essential.

Unfortunately, the acquisition of latest edition textbooks every year is not only unrealistic but financially untenable for many schools. Irregular budgeting cycles for textbook adoption can cause delays and result in students using outdated books [32].

Knowledge of different methods used by students to retrieve information should be a primary consideration for authors in structuring textbooks. Teachers should include comprehension strategies for textbook activities to best facilitate student recall and, therefore, learning from content material [33]. Integrated strategies such as K-W-L [34] and study guides can be incorporated into textbooks as well to facilitate student learning. Students would like to see the language used in textbooks include more vocabulary they use in conversation [35].

Students, being consumers of textbooks, can offer suggestions that publishers and authors can incorporate to enhance the relevance and appeal of textbooks to students. This would allow the opportunity for those involved in the process of textbook selection to make decisions based on their particular needs and student population. Chall and Squire report that "procedures used by state agencies and large school districts to select textbooks and other instructional materials... only recently have... been studied systematically" [32, p. 134]. A teacher's role in helping to understand textbook material is critical. The need to fill in gaps that may occur between students' background knowledge and text content is a major responsibility of the teacher [7; 36; 5].

Defining students' roles as decision makers in the adoption of books, Julie and Earl [29] say that they are experts in this field because they have constantly been exposed to textbooks as an integral part of their learning process. Therefore, if a moan emanates from your secondary classroom at the mention of a textbook project, ask the experts why. It is a fact that all of the suggestions offered by students cannot be incorporated into classroom activities; however, some of them could be given serious consideration. It is critical to view your students as decision makers in this collaborative process. Their ideas incorporated with yours will result in a more productive learning environment. Similarly, Guzzetti, Hynd, Skeels, and Williams [35] believe that serious consideration of their opinion might help textbook selectors in evaluating the textbooks.

Any decision making process must obviously ensure that a decision is reached, but we have to try to ensure that the decision is as wise as possible. For example, we could reach a decision about which text to use simply by voting and accepting the majority decision. That, however, would not ensure a consensus. Those outvoted could resent the decision. A good decision making process will help lead to consensus, rather than just

classroom teachers, curriculum experts and educators will be provided with sufficient information and criteria to help them select the English textbooks. Moreover, the present study will provide useful guidelines for prospective research workers, teachers and evaluators in this area.

1. 7. Limitations of the study

This study is limited only to evaluate the textbooks in English under use at the freshman level in six Saudi universities to determine to what extent they are compatible with Saudi Islamic culture. Also, this study is limited to the chairmen/heads of English language departments/centers in the six Saudi universities.

2.0. Review of literature

The literature relevant to this study has been divided into three main parts. The first part reviews such studies which are related to the selection and adoption of English language textbooks. The second part comprises those studies which discuss the books from the psychological, social, cultural and religious background of a specific atmosphere. Whereas, the third part deals with a review of some evaluation criteria and checklists developed by various researchers and writers to check the suitability of English language books.

2.1. Review of some related studies on textbook selection and adoption

This study is designed to evaluate the EFL/ESL textbooks that are under use at the freshman level in six Saudi universities. The purpose of reviewing the related literature is to identify the factors influencing textbook selection and its procedures, involving recommendation and adoption by educational experts and other curriculum developers from time to time.

We have to bear in mind not only the construct validity or "the extent to which a reviewer thinks that a book will or will not be useful to a specified audience" [20, p. 82], but also the materials already in use. Whether or not the texts are good—not just theoretically sound, but proven in the classroom [21, p. 79]. The options to choose teaching materials may vary from totally free to extremely circumscribed: "the ability to evaluate [them] effectively is a very important professional activity for all ELT teachers" [21, p. 63].

Shutes and Peterson [6] are of the view that curriculum practices that will compare and give relevance to the issues of concern to students at the local level should be incorporated to enhance textbook content.

A part of the responsibility for inadequacies in textbooks can be attributed to current marketing practices [29]. Denman [30] observes that math textbooks have

nationalities, qualifications and teaching experience.

2- To what extent do these books meet the psychological, sociocultural and religious needs of Saudi freshmen studying at university level?

1.5. Definition of Terms

1.5.1. Textbook

According to Good [25, p. 605] a textbook refers to "a book dealing with a definite subject of study systematically arranged, intended for use at a specified level of instruction and used as a principal source of study materials for a given course."

1.5.2. English textbooks

Books that are used to teach English courses in Saudi universities (freshman level).

1.5.3. Freshman courses

Courses which are offered to those students who are in their first year of study in the college.

1.5.4. Evaluation of an English language textbook

"Analysis of an English Language Textbook in order to find out whether the organization of materials is consistent with the objectives of a given English curriculum. Evaluation includes the examination of vocabulary and structures given in a textbook and the way the textbook presents the reading material" [26, p. 254].

1.6. Significance of the study

The textbook is an essential component used in classrooms. Hence, it is imperative that the textbooks should be selected only on a merit basis keeping in view the larger interests of both the students and the teachers as well as their cultural atmospheres. But "selecting a suitable coursebook is not a simple task, since many people may be involved, and resistance can be strong. Thus, it is preferable for this decision to be made jointly by the whole teaching team" [27]. Joint evaluation of coursebooks is essentially a decision-making technique from the world of business [28], adapted to help in the evaluation and selection of ELT materials. The process is simple, transparent, leads to clear decisions, and can be used by individuals or groups.

The present study is significant because it will assist those who are responsible for evaluating and selecting textbooks in English for freshman courses in all six Saudi universities, keeping in view the pressing needs of our students, our teachers and our own social and cultural values. One can hope that through its recommendations, the

cultural and religious values. To improve the quality of instruction in English at all levels of education, Afifi [24] is of the opinion that "evaluation of textbooks made along scientific lines is all the more important. Reliable criteria for evaluation of textbooks should be developed by teachers and experts together, in order to ensure the validity of the teachers' judgement."

1.3. Objectives of the study

1- The study aims at finding out the present state of English language freshman courses being taught in Saudi universities from the following viewpoint:

a. Number of freshman English courses taught at both levels as university or college requirements at the universities referred to above.

b. Number of study units or semester hours assigned to these courses.

c. Number of periods allocated per week for these courses.

d. Titles of the books presently under use at the freshman level.

e. Duration of the use of these books.

f. Information about the books under use for the last ten years, and if they were replaced, the reasons behind their replacement must be stated.

g. The criteria used for the selection of these books.

h. The procedures followed while selecting these books.

i. The persons involved in the selection of these books; their nationalities, qualifications and teaching experience.

2- The study also aims at knowing to what extent the books used at the freshman level in Saudi Universities reflect the psychological, social, cultural and religious background of the Saudi nation. To achieve this goal, the researcher developed a Textbook Evaluation Checklist (Appendix B).

1.4. Study questions

Based on the above study objectives, the following questions were posed:

1. What is the present state of the textbooks which are taught at freshman level in six universities in the Kingdom in terms of the following?

a. Number of freshman English courses taught at both levels of the university or college requirements at the universities referred to before.

b. Number of study units assigned to these courses.

c. Number of periods allocated per week to these courses.

d. Titles of the books presently under use at the freshman level.

e. Duration of the use of these books.

f. Information given about the books under use for the last ten years and, if they were replaced, the reasons behind their replacement.

g. The persons involved in the selection of these books; their

The evaluation of textbooks has always been of crucial concern to all educators. Most of the researchers are of the view that textbooks leave a great impact on the quality of educational outcomes because they play a vital role in determining what is taught and how teaching is conducted [13]. Researchers uphold that textbooks shape and direct the content and methods of presentation used by teachers [14-17]. Al-Ahaydeb [18, pp. 1-2] maintains that "English in Saudi Arabia is becoming more important than ever before." But due to the declining standards of students' achievement, he concludes that "evaluating the English programme at both the intermediate and secondary stages is necessary to find out which aspects of the programme need reform." Hence, their selection must be made through proper evaluation. But the evaluation of course materials is a cumbersome and difficult process and it demands that we establish their relative merits among a wide range of features like the age group, cultural appropriateness, methodology, level, quality, number and type of exercises, skills, teacher's book, variety, pace, personal involvement, and problem solving [19-21].

The quality of both teaching and learning basically depends on the standard of textbooks. In terms of their importance, the curriculum developers and educators are of the unanimous opinion that a textbook must represent the curriculum at large and stand for the syllabus developed for a certain level of educational hierarchy. Also, it is an undeniable fact that as the quality of textbooks increases so does the quality of instruction and learning. In contrast, as the quality of textbooks decreases, teaching and learning become adversely affected. Under the circumstances, it is essential that English textbooks written by foreign writers be evaluated through reliable criteria. In this way their quality and standard of proper utilization can be ensured. Moreover, the textbooks which are written by foreign authors should remain under constant review and evaluation by the educators and subject experts.

1.2. Statement of the problem

There are hundreds of books available in the market today for teaching English as a second or foreign language. Lots of these books are used as textbooks in Saudi universities. The fact still remains that though some of the books under use may not fit the Saudi context, especially from the religious and cultural point of view, little attention has been given to the careful evaluation of their appropriateness for our social and cultural setup. Zubeidah [22] concludes that in the English language textbook prescribed for the first year girls of intermediate schools little attention is paid to the utility criterion. The communicative exercises need more emphasis to improve the communicative competence of the language learners which is the ultimate goal of language learning. Similarly, Surur [23] makes a critical analysis of the *First Year Intermediate English Pupils' Book* which remained under use at Saudi Arabian intermediate public schools during the years 1980-89. The main point of his analysis and evaluation is claims of the publishers. He finds both the *Teachers' Book* and *Pupils' Book* inadequate from different aspects. He stresses that steps should be taken by the Arabs to develop their own textbooks of English keeping in view our own social,

publishers. Prior to being adopted at the university level of education, the imported EFI books are supposed to be evaluated properly keeping in view our own social, cultura and religious norms as well as the academic needs of our college-bound students.

It is a well known fact that textbooks provide the base for the avowed educationa infrastructure. They are the most essential components of curriculum which play a vita role in our instructional program. They work as instructional guides for the teachers anc provide useful orientation to the students. It is a truism that the contents of the textbook: leave indelible impressions on their readers' minds from psychological, social anc cultural points of view. Therefore, the textbooks should be consistent with the established psychological, social, cultural and religious values and norms of the society. Hence, it is essential that the subject teachers and curriculum planners minutely review the textbooks prior to their introduction at any specified level of education.

The importance of textbooks has been fully recognized throughout the history of education. Textbooks are central to the educational process in many respects. They define ideas and information to be presented to the learners. They are important since there is no single, universally accepted body of knowledge that all students learn, and since providing students with all available information in any subject areas is not feasible [1; 2]. The textbook is described as "the core of the curriculum in most schools" [3, p. 436]. Textbooks are also distinguished as "predominate ... highly visible instructional tools" [4, p. 968]. Curriculum at the secondary level is often set up to reflect textbook information as a major component of instruction in U.S. public schools [5]. One of the primary reasons for having and using textbooks is to enhance the learning potential of the students who use them. There are some secondary education teachers, particularly those with insufficient expertise, who have come to view the textbook as the "expert" on subject matter. For these practitioners, the textbook defines the curriculum purpose, as well as the instructional guidelines followed to meet content goals [6]. Alvermann and Moore [4, p. 968] state that in secondary education, "teachers emphasize factual textual information" regularly in reading practice in the classroom. Students rely upon the textbook to offer a coherent presentation of the material that will activate prior knowledge and result in comprehension [7].

Deightan [8, p. 214] says that "the textbook is the dominant tool in teaching the school and college subjects." Similarly, Soloman [9, p. 43] maintains that "textbooks provide the source of ninety percent of instruction and they hold powerful influence, both cognitive and affective upon individuals, families, communities and the nation." According to English [10, p. 275], "eighty percent of the information to which students are exposed in a given subject is found in the textbooks at elementary and secondary schools." Goldstein [11] observes that "of all forms of instructional materials, the textbook predominates both historically and in the scale of its present use." Haycraft [12, p. 24] is of the view: "It is something concrete that gives a measure of progress and achievement as lessons are completed one by one until finally the book is finished. In schools where students are enrolled at various levels, it is also a means of standard." [12].

J. King Saud Univ., Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-41 (A.H. 1423/2003)

The Compatibility of Freshman EFL Textbooks Used by Saudi Universities with Islamic Culture*

Ahmad Omer Alhaidari
Assistant Professor, Dept. of Foreign Languages, College of Education,
King Abdulaziz University
al-Madinah al-Munawwarah, Saudi Arabia

(Received 22/8/A.H. 1420; accepted 24/11/A.H. 1421)

Abstract. The study aimed at getting more information about the state of teaching freshman English in Saudi universities. Also, the study aimed at knowing to what extent are the freshman English textbooks used in the English language departments or centers in Saudi universities compatible with Saudi Islamic culture. To achieve these goals, the researcher used two instruments. A Survey Sheet was distributed amongst the department chairmen to seek complete information about freshman English. Besides this, a Textbook Evaluation Checklist Information Sheet was used by the researcher himself to evaluate the freshman textbooks (illustrations, contents, vocabulary and exercises) regarding their compatibility with Saudi Islamic culture.

The conclusions drawn included variation among the Saudi universities in the selection of the books and the allocation of study units. The study showed good awareness of the selection of textbooks according to Saudi culture. However, a series of books entitled *Interactions I and II* were found culturally biased and against Saudi Islamic culture.

Among the recommendations made was the suggestion that a unified program for the selection of textbooks should be instituted. The books entitled *Interactions* should be immediately replaced with better ones. A committee at national level may also be constituted to evaluate the foreign books on a periodic basis. The Ministry of Higher Education should constitute a team of experts, curriculum planners and book writers to develop indigenous freshman course books keeping in view Saudi Islamic culture.

1.0 Introduction

1.1. Background of the problem

English is taught as a foreign language both at school and university levels in the Kingdom of Saudi Arabia. At school level, the Ministry of Education supervises the production of EFL materials whereas at university level, educators, curriculum experts and professors are free to select the curriculum materials published by foreign

* King Abdulaziz University under No. 045-416 kindly sponsored this research.

Student Teaching Supervisors' Job Satisfaction (English Abstract)
Talal M. Al-meajel and Abdullah S. Al-yhia 772

The Effect of Using Distance Education on the Achievement of Female Students (English Abstract)
Saleh M. Al-Debassi 795

Training Needs for Art Education Teachers in Intermediate Schools (English Abstract)
Abdulaziz R. Al-Najada 836

Quranic Theme and Its Reflection on the Revelation of Meaning (English Abstract)
Zayed Omar Abdullah 877

Surat Yusuf: A Psychological Reading (English Abstract)
Mustapha M. Achoui 922

J. King Saud Univ., Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 465-922 Ar., 1-41 Eng., Riyadh (A.H. 1423/2003)

Contents

English Section

Page

The Compatibility of Freshman EFL Textbooks Used by Saudi Universities with Islamic Culture
Ahmad Omer Alhaidari 465

Arabic Section

Attitudes of Academic Administrators and Faculty Members toward Research, Teaching and Rewards at Three Gulf Arab Universities (English Abstract)
Mulaihan M. Athubaity 519

Reading Skills and Strategies Which Help to Understand Verbal Problems in Mathematics (English Abstract)
Saleh Abdul-Aziz Al-Nassar 544

Difficulties Determining Appropriate Statistical Techniques Facing Researchers in Social Sciences at King Faisal University (English Abstract)
Abdullah Omar Alnajjar 588

Teaching Informatics in Saudi Arabian Public Schools: Current National Status, International Prospective, and Future Plan (English Abstract)
Ibrahim A. Al-Mohaissin 638

Level of Knowledge and Skills of Kuwaiti Science Teachers Regarding Their Usage of Computers and Instructional Software in Science Teaching (English Abstract)
Abdullah AbdulAziz Al-Hadlaq 709

Tasks Made by Educational Supervisors towards Intermediate Stage Teachers from the Teachers' Point of View (English Abstract)
Othman N.O. Al Burikan 750

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 465-922 Ar., 1-41 Eng., Riyadh (A.H. 1423/2003)

Journal of
King Saud University

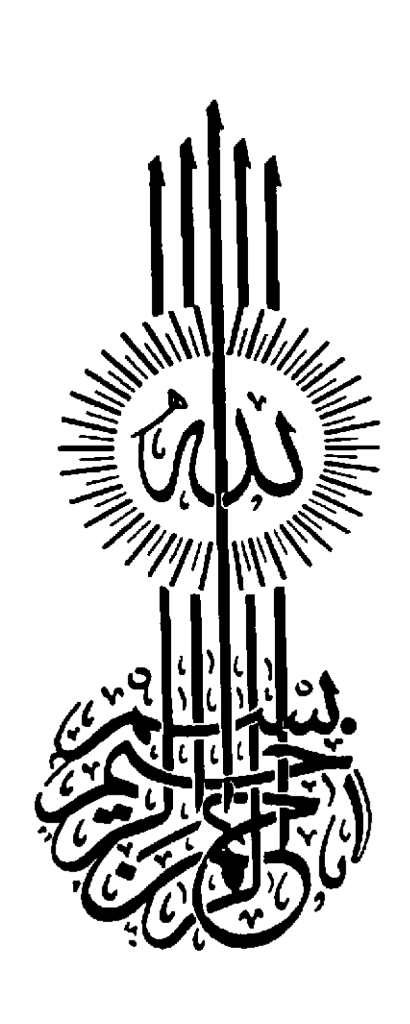
Volume 15

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1423
(2003)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to *publish their original research.* The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript *may be submitted in either* Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with *a magnetic disk containing the contribution executed on* an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively *and are to include all illustrative material, such as* tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, *and brief articles must include both Arabic and* English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in *on-line* brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review,* 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

*A content note is indicated in the text by using a half-*space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. *A reference may be cited in a content note by use of a* reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text *follows a content note citation,* and if *the said content note* has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the *reference number used in the content note.*

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol.15, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 465 - 922 Ar., 1 - 41 Eng., Riyadh (A.H. 1423/2003)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 15

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1423 (2003)



King Saud University

Academic Publishing and Press